DOCUMENT RESUME

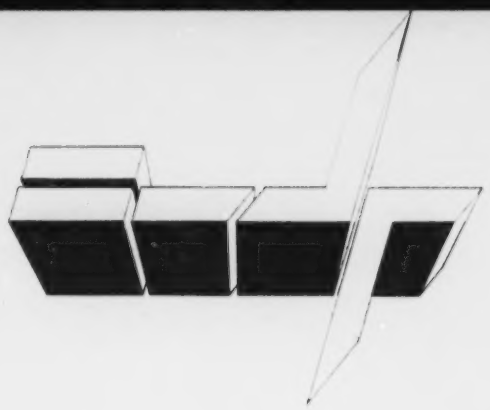
ED 403 767 FL 024 391

AUTHOR	Goumoens, Claire de, Ed.
TITLE	Pour une ecole ouverte aux langues. Actes du Collogue organisi par le Centre de Contact Suisses-Immigres (CCSI) (Geneve, Suisse, le 19 novembre, 1994) = Toward a School Open to Languages. Proceedings of a Colloquium of the Centre de Contact Suisses-Immigres (CCSI) (Geneva, Switzerland, November 19, 1994).
INSTITUTION	French Inst. for Research and Educational Documentation, Neuchatel (Switzerland).
PUB DATE	Dec 95
NOTE	93p.
AVAILABLE FROM	Institut Romand de Recherches et de Documentation Pedagogiques, Case postale 54, CH 2007 Neuchatel 7, Switzerland (11 Swiss francs).
PUB TYPE	Collected Works - Conference Proceedings (021)
LANGUAGE	French
EDRS PRICE	MF01/PC04 Plus Postage.
DESCRIPTORS	*Bilingual Education; Bilingual Education Programs; Cultural Pluralism; Educational Environment; Elementary Secondary Education; English; Foreign Countries; French; German; Language Attitudes; *Language Role; *Languages; Library Collections; *Multicultural Education; *Multilingualism; Program Descriptions; Second Language Instruction; *Second Languages
IDENTIFIERS	*Switzerland

ABSTRACT

The proceedings of a Swiss conference on languages in education include: a brief preface about the conference topic; summaries in French, Albanian, German, English, Spanish, Italian, and Portuguese; background information on the conference; statistics on the home and community languages of Swiss elementary and secondary school students; the conference introduction, "Pour une education bilingue" (Toward Bilingual Education) presented by Anna Lietti; notes on parent language use in Albanian and Italian communities; teachers' perceptions of language use in Spanish, Portuguese, Bosnian, and Albanian communities; six research papers; text of a roundtable discussion concerning the challenge of opening schools to diverse languages; a conference summary; and a list of relevant journals. The papers include: "Une experience interculturelle a l'ecole primaire de la Chaud-de-Fonds" (a primary school experiment at Chaud-de-Fonds) (Philippe Moser); "Une experience d'eveil aux langues" (a language awareness experiment) (Christiane Perregaux); "Un projet interculturelle a l'ecole du Mail a Geneve" (an intercultural project at a Geneva school) (Sylviane Magnin Hottelier); "Une ecole privee bilingue allemand-francais" (a private German-French bilingual school) (Henri Moser); "Une experience anglais" (an English experiment) (Daniele Moore); and "Les bibliotheques interculturelles dans les ecoles" (intercultural libraries within schools). Contains 44 references. (MSE)

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY
Isabelle Deschenaux
TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)



U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)
☒ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality
• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy

ED 403 767

POUR UNE ECOLE OUVERTE AUX LANGUES

POLYGLOTTE

Actes du Colloque
organisé par le Centre de Contact Suisses-Immigrés (CCSI)
le 19 novembre 1994 à Genève

Document coordonné et réalisé par Claire de Goumoëns

OUVERTURES

95.404 - Décembre 1995

BEST COPY AVAILABLE

FL024391

POUR UNE ECOLE OUVERTE AUX LANGUES

Actes du Colloque
organisé par le Centre de Contact Suisses-Immigrés (CCSI)
le 19 novembre 1994 à Genève

Document coordonné et réalisé par Claire de Goumoëns
Document édité et diffusé par l'Institut romand de Recherches et de Documentation pédagogiques

INSTITUT ROMAND DE RECHERCHES ET DE DOCUMENTATION PEDAGOGIQUES
Faubourg de l'Hôpital 43 Case postale 54 CH 2007 Neuchâtel Tél. (038) 24.41.91 Fax (038) 25.99.47

GOUMOËNS, Claire de (éd.). - Pour une école ouverte aux langues : actes du Colloque organisé par le Centre de Contact Suisses-Immigrés (CCSI) le 19 novembre 1994 à Genève / document coordonné et réalisé par Claire de Goumoëns. - Neuchâtel : Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques (IRDP), 1995. - 86 p. ; 30 cm. - (Ouvertures ; 95.404). - Bibliogr. p. 83-86
Fr. 11.-

Multilinguisme
Pluralisme culturel
Milieu scolaire
Suisse romande
Enfant de migrant
Données statistiques
Enseignement bilingue
Identité
Communauté de langue
Opinion
Parents
Enseignant
Education interculturelle
Neuchâtel
Genève
Activité langagière
Expérimentation
Bibliothèque

La reproduction totale ou partielle, des publications de l'IRDP est en principe autorisée à condition que leur(s) auteur(s) en ai(en)t été informé(s) au préalable et que les références soient mentionnées.

3 A

L'illustration de la page de couverture:
"POLYGLOTTE" paroles et musique de Henri Dès, 1995
tiré de l'Educateur, No 6, Septembre-octobre, 1995

TABLE DES MATIERES

Pages

PREFACE

Bernard Py 1

RESUMES

Résumé en français 3
Résumé en albanais 4
Résumé en allemand 5
Résumé en anglais 6
Résumé en espagnol 7
Résumé en italien. 8
Résumé en portugais. 9

INTRODUCTION ET PRESENTATION DU COLLOQUE 10

STATISTIQUES SCOLAIRES

La dimension plurilingue de l'espace scolaire actuel. 14

I. CONFERENCE D'INTRODUCTION

Anna Lietti: "Pour une éducation bilingue". 17

II. LANGUES, IDENTITES ET COMMUNAUTES

1. La parole aux parents de quelques communautés 24

2. La parole à des enseignants de langue et culture d'origine 27

III. EXPERIENCES ET RECHERCHES ACTUELLES

1. Une expérience interculturelle à l'école primaire de la Chaux-de-Fonds
Philippe Moser 32

2. Une expérience d'éveil aux langues
Christiane Perregaux 35

3. Un projet interculturel à l'ecole du Mail à Genève
Sylviane Magnin Hottelier 43

4. Une école privée bilingue allemand-français
Henri Moser 48

5. Une expérience anglaise
Danièle Moore 53

6. Les bibliothèques interculturelles. 60

Pages

IV. TABLE RONDE

OUVRIR L'ECOLE AUX LANGUES: UN DEFI DE SOCIETE 64

Jacques-André Tschoumy,
Directeur de l'IRDP.

Thérèse Guerrier,
Directrice à la Direction de l'enseignement primaire.

Jacques Mino,
Responsable des classes d'accueil du Cycle d'Orientation.

André Barthassat,
Responsable de l'enseignement spécialisé.

Christiane Perregaux,
Commission Ecole du Centre de Contact Suisses-Immigrés.

René Longet,
Député.

V. L'APRES-COLLOQUE

Propositions et perspectives 77

BIBLIOGRAPHIE SELECTIVE 83

REMERCIEMENTS

Nous remercions la Fondation Jacobs d'avoir soutenu financièrement la réalisation de ce document.

PREFACE

PREFACE

Bernard Py

Nous vivons un paradoxe idéologique étonnant. D'une part l'importance pratique du plurilinguisme est unanimement et ouvertement reconnue. Il suffit pour s'en convaincre de lire les offres d'emploi des journaux, de recenser les échanges scolaires, ou de considérer les efforts importants que réalise l'école pour promouvoir l'enseignement des langues étrangères. D'autre part, nos représentations et nos attitudes restent cependant fortement marquées par une tradition idéologique qui voit dans le monolinguisme et le monoculturalisme l'état *normal* de l'homme. Comme si un apprentissage trop poussé de plusieurs langues pouvait mettre en péril *la* langue maternelle, dont la *pureté* est envisagée comme un ingrédient essentiel de l'identité et de la santé mentale de la personne. Seuls échapperaient à ce péril des individus particulièrement doués, des êtres d'exception que l'on appelle parfois les *vrais* bilingues.

Par ailleurs, on connaît la difficulté qu'a toujours éprouvé le système scolaire à reconnaître la valeur des connaissances qu'il n'a pas dispensées lui-même. C'est ainsi que le professeur d'allemand se méfiera des connaissances dialectales de ses élèves d'origine alémanique, que le professeur de mathématiques verra d'un mauvais oeil les méthodes *sauvages* de résolution de problèmes ou que le professeur de français bannira les tournures régionales ou populaires, qui font pourtant partie du langage vernaculaire de ses élèves.

Il en va de même des langues d'origine des enfants immigrés. Le système scolaire a trop souvent tendance à considérer ces langues comme des sortes de corps étrangers. Autrefois on essayait ouvertement de les extirper pour laisser la place au français. Aujourd'hui on cherche plutôt à *faire avec*, en les confinant trop souvent à des plages horaires défavorables et en leur attribuant un statut administratif marginal.

Pourquoi ne pas traiter ce plurilinguisme comme une richesse nationale qu'il s'agit non seulement de préserver, mais aussi de développer ? Comme le remarquent les enseignants de langues et cultures d'origine, parmi les enfants immigrés "beaucoup deviendront des citoyens suisses (...) et la maîtrise d'autres langues européennes leur sera alors très profitable, de même qu'à leur nouvelle patrie".

Il est bien sûr facile de critiquer l'école de l'extérieur et en quelques lignes. Elle sait aussi faire preuve de beaucoup d'intelligence, de sensibilité, d'ouverture et de dévouement. De nombreuses classes sont devenues des lieux de rencontre entre des personnes, des langues et des cultures différentes. Une observation attentive des échanges qui s'y déroulent permet de mieux comprendre le fonctionnement du plurilinguisme et du pluriculturalisme, et d'affirmer que l'école n'est pas aussi refermée sur elle-même qu'on le dit parfois. En tout cas, elle a l'immense mérite d'encourager tous ses partenaires à "penser pluriel".

RESUMES

RESUME EN FRANCAIS

Actuellement, la société multiculturelle valorise le plurilinguisme. Il suffit d'ouvrir le journal pour s'apercevoir que la plupart des demandes d'emploi insistent sur la connaissance de plusieurs langues. Pourtant, malgré la présence toujours plus forte d'élèves bilingues à l'école, le plurilinguisme n'est toujours pas facile à intégrer dans le système scolaire romand. L'école, de tradition monoculturelle et monolingue, éprouve encore des difficultés à décider de la place qu'elle pourrait accorder aux langues des communautés migrantes, aux langues de ses élèves.

Il est temps aujourd'hui, de rompre avec la tradition monoculturelle de l'école en cherchant des voies nouvelles. De multiples expériences en cours tentent de briser le monolinguisme ambiant en reconnaissant la diversité des langues des élèves dans le cadre scolaire et en leur offrant un espace. Par ailleurs, de nombreuses recherches montrent l'intérêt psychologique et social de telles expériences.

Nous entrons donc dans une période où les anciens concepts conducteurs sont ébranlés et conduisent à de nouveaux tâtonnement, à de nouvelles expérimentations. Dans ces temps de mutation, il semble indispensable que les différents acteurs de l'école puissent se faire entendre et mener une réflexion commune. Lors du colloque qui a donné lieu à l'édition de cette brochure, des expériences et des recherches ont été présentées à un public provenant de différents horizons (enseignants, parents, politiciens, autorités scolaires, chercheurs...). Tous se sont réunis pour tenter, ensemble, de dessiner de nouvelles perspectives.

RESUME EN ALBANAIS

Aktualisht, shoqëria shumëkulturore e vlerëson praninë e shumë gjuhëve. Mjafton të hapësh gazetën për të kuptuar se në shumicën e rasteve, për të gjetur punë, është e domosdoshme njohja e shumë gjuhëve. Megjithatë, përkundër pranisë gjithnjë e më të madhe të nxënësve dygjuhësh në shkollë, shumëgjuhësia nuk është gjithmonë e lehtë të integrohet në sistemin shkollor romand. Shkolla, me tradita njëkulturore dhe njëgjuhësore, ka ende vështirësi për të vendosur, lidhur me vendin që ajo mund t'i japë gjuhëve të komuniteteve të emigrantëve, gjuhëve të nxënësve të saj.

Sot ka ardhur koha të hiqet dorë nga tradita njëkulturore e shkollës, duke kërkuar rrugë të reja. Përvoja të shumta janë duke u bërë me qëllim që të thyhet njëgjuhësia rrethuese, duke njohur larminë e gjuhëve të nxënësve në kuadrin e shkollës si dhe duke u dhënë atyre një hapësirë. Përveç kësaj, hulumtime të shumta tregojnë interesin psikologjik dhe shoqëror të këtyre përvojave.

Pra, ne po hyjmë në një periudhë, ku konceptet e vjetra po tronditen dhe po çojnë në kërkime dhe eksperimentime të reja. Në këtë kohë ndryshimesh, bëhet e domosdoshme që veprimtarët e ndryshëm të shkollave të kuptohen me njëri-tjetrin dhe të shkojnë drejt një mendimi të përbashkët. Në konferencën që i dha shkas botimit të kësaj broshure, të pranishëmve të ardhur nga horizonte të ndryshme (mësues, prindër, politikanë, autoritete shkollore, kërkues...) ju paraqitën kërkime dhe përvoja të ndryshme.Të gjithë ishin mbledhur për t'u përpjekur, së bashku, të hapin perspektiva të reja.

RESUME EN ALLEMAND

Die multikulturelle Gesellschaft gibt heutzutage der Mehrsprachigkeit den Vorrang. Dies zeigt ja ein Blick in Zeitungen, wo die meisten Stellenangebote Kenntnisse mehrerer Sprachen verlangen. Dennoch ist die Mehrsprachigkeit nicht leicht in das welsche Schulsystem zu integrieren, dies trotz vermehrter Anwesenheit zweisprachiger Schüler. Die von der Tradition her monokulturelle Schule hat noch Mühe zu entscheiden, wie sie mit den Sprachen der immigrierenden Gemeinschaft und ihren Schülern umgehen soll.

Es ist jetzt Zeit, mit der monokulturellen Schultradition zu brechen und neue Wege zu suchen. Viele gegenwärtig laufende Experimente versuchen, der vorherrschenden Einsprachigkeit die Stirn zu bieten, indem der Sprachenvielfalt der Schüler im Rahmen der Schule Anerkennung und Raum gezollt wird. Ausserdem weisen viele Studien auf die psychologische und soziale Relevanz solcher Experimente hin.

Wir kommen also in eine Zeit, wo die alten Leitfaden erschüttert werden und zu neuen Versuchen führen. In dieser Wendezeit ist es unbedingt notwendig, dass alle diejenigen, die an der Schule teilhaben, ihre Meinung äussern können und gemeinsam über diese Problematik nachdenken. Anlässlich des Kolloqiums, das zur Herausgabe dieser Brochure geführt hat, wurden Experimente und Studien einem breiten Publikum vorgestellt (Lehrern, Eltern, PolitikerInnen, Schulbehörden, Forschern...). Alle sind zusammengekommen, um gemeinsam neue Perspektiven zu skizzieren.

RESUME EN ANGLAIS

Today's multicultural society is valorizing plurilingualism. Indeed, opening a newspaper is enough to realize that most jobs opportunities insist on mastering several languages. However, despite the steady increase of bilingual pupils at school, plurilingualism is still not easily integrated to the Swiss school system.

It is time today to break with the monocultural tradition in schools and to look for new ways. Today, different experiments try to depart from monolingualism by recognizing, in the school, the diversity of the languages spokers by the pupils and by giving to these languages a space to be expressed in. Furthermore, many researches show the psychological and social interest of such experiments.

Hence, we are entering a new period in which old concepts are shaken and lead to new experiments. In these times of mutation it seems essential that the different protagonists of the school system should have the opportunity to make themselves heard and to share in the same reflection. At the conference which lead to the publishing of this brochure, experiences and researches have been presented to a public coming from various horizons (teachers, parents, politicians, school authorities, researchers, and so on). All have gathered to try, together, to draw new perspectives.

RESUME EN ESPAGNOL

En la actualidad, la sociedad multicultural concede un gran valor al plurilingüismo. Basta abrir un periódico para comprobar que la mayoría de las ofertas de trabajo reclaman el conocimiento de varias lenguas. Sin embargo, a pesar de una presencia cada vez más importante de alumnos bilingües en la escuela, integrar el plurilingüismo en los sistemas educativos de los Cantones francófonos sigue siendo algo difícil. La escuela, con una tradición monocultural y monolingüe, vive todavía dificultades a la hora de decidir qué espacio podría concederse a las lenguas de las comunidades emigrantes, a las lenguas de sus alumnos.

Estamos ya en el momento de romper la tradición monocultural de la escuela buscando nuevas vías. Múltiples experiencias en marcha intentan acabar con el monolingüismo del entorno reconociendo la diversidad lingüística del alumnado en el marco escolar y ofreciéndoles un espacio para ello. Además, numerosas investigaciones muestran el interés psicológico y social de este tipo de experiencias.

Entramos, por lo tanto, en un período en el que los antiguos conceptos se tambalean y nos llevan a buscar nuevas posibilidades, nuevas experimentaciones. En estos tiempos de cambio, parece indispensable que los diferentes agentes que intervienen en la escuela puedan escucharse y realizar una reflexión conjunta. A lo largo del coloquio que ha originado la edición de este documento, se han presentado a un público proviniente de diferentes horizontes (profesorado, padres, políticos, autoridades educativas, investigadores...) una serie de experiencias e investigaciones con el fin de intentar diseñar juntos unas nuevas perspectivas.

RESUME EN ITALIEN

Attualmente, la società multiculturale valorizza il plurilinguismo. Basta aprire un giornale per accorgersi che quasi tutti gli annunci che propongono impieghi insistono sulla necessaria conoscenza di varie lingue. Tuttavia, malgrado la presenza sempre più numerosa di alunni bilingui a scuola, il plurilinguismo rimane difficile da integrare nel sistema scolastico della Svizzera romanda. La scuola, di tradizione monoculturale e monolingua, ha ancora difficoltà a decidere del posto che potrebbe dare alle lingue delle comunità immigrate, alle lingue dei propri alunni.

E' giunto il momento di staccarsi dalla tradizione monoculturale della scuola cercando nuove vie. Numerose esperienze in corso cercano di rompere con il monolinguismo che ci circonda, riconoscendo la diversità delle lingue degli allievi nell'ambito della scuola e offrendo loro uno spazio. D'altra parte, molte ricerche dimostrano l'interesse psicologico e sociale di tali esperienze.

Stiamo dunque entrando in un periodo nel quale i vecchi concetti incominciano a traballare e conducono a nuovi tentennamenti, a nuovi esperimenti. Ci pare indispensabile, in questi tempi di mutazioni, che i diversi attori scolastici possano farsi sentire e portare avanti insieme una riflessione comune.
Durante il congresso che ha dato luogo alla pubblicazione di questo opuscolo, delle esperienze e delle ricerche sono state presentate ad un pubblico proveniente da vari ambienti (insegnanti, genitori, politici, autorità scolastiche, ricercatori....). Tutti si sono riuniti per cercare, insieme, di proporre nuove prospettive.

RESUME EN PORTUGAIS

Actualmente, a sociedade multicultural valoriza o plurilinguísmo. Basta abrirmos o jornal para nos apercebermos que a maior parte das ofertas de emprego insistem no conhecimento de várias línguas. Verifica-se que, apesar de uma forte presença de alunos bilingues na escola, nem sempre é fácil integrar o plurilinguísmo no sistema escolar de Suíça francesa. A escola tradicional de uma só lingua, encontra ainda dificuldades em decidir que lugar atribuir às línguas das comunidades migrantes, isto é, às línguas dos seus alunos.

Já é tempo de romper com a tradição de escola de uma só cultura e, procurar novas vias. Existem actualmente múltiplas experiências que tentam acabar com o monolinguismo ambiente, reconhecendo a diversidade das línguas dos alunos no tecido escolar, oferecendo a estas um espaço que merecem. Além disso, numerosas pesquisas mostram o interesse psicológico e social de tais experiências.

Estamos a entrar num período em que os antigos conceitos condutores estão a ser banidos, para se tentar chegar a novas experimentações. Nestes tempos de mudança, julga-se indispensável que os diferentes actores da vida escolar possam fazer-se ouvir, de forma a chegar-se a uma reflexão comun. No colóquio, que deu lugar à edição desta brochura, experiências e pesquisas foram apresentadas a um público proveniente de diferentes horizontes (professores, pais, políticos, autoridades escolares, pesquisadores,...). Todos reunidos tentaram em conjunto, delinear novas perspectivas.

INTRODUCTION ET PRESENTATION DU COLLOQUE

INTRODUCTION

Pour mémoire

Il y a plus de dix ans déjà, le Centre de Contact Suisses-Immigrés de Genève (CCSI) mettait sur pied un large séminaire consacré à la question des langues de l'immigration dans l'école suisse romande. Il en est résulté, entre autres, les fascicules *"Langue maternelle"* traduits en sept langues (italien, espagnol, portugais, albanais, turc, serbo-croate et farsi) destinés à informer et sécuriser les parents allophones (qui parlent une autre langue que le français) au moment où ils inscrivent leurs enfants à l'école. L'édition française de la brochure, légèrement plus détaillée, s'adresse aux enseignantes et enseignants afin qu'ils considèrent à leur tour que la reconnaissance de la langue maternelle ne peut que jouer un rôle positif pour l'intégration scolaire.

Evolution

Aujourd'hui, peu de choses ont changé au niveau institutionnel. Toutefois il faut saluer la création, dans tous les cantons romands, de commissions chargées de s'occuper de la scolarisation des enfants migrants. A Genève, la mise sur pied du Secteur pour les élèves non-francophones (Senof) par la Direction de l'Enseignement primaire a permis d'aider les enseignants dans l'accueil de nouveaux élèves, de participer très activement à la formation continue des enseignants et à la fabrication de matériel favorable à la gestion scolaire des situations plurilingues et pluriculturelles.

Les cours de langue et culture d'origine ont évolué et se sont diversifiés. Ils n'ont pas tous le même statut et ne remplissent pas les mêmes objectifs pour toutes les communautés: pour les anciennes migrations, ils permettent de garder des liens explicites avec la langue et la culture d'origine alors que pour les nouvelles, ils sont à la fois lieu de "consolidation linguistique et identitaire", lieu de préparation pour un éventuel retour, lieu de partage de savoirs essentiels entre générations. Toutefois, ces cours sont rarement intégrés dans l'horaire scolaire et sont en général donnés de manière tout à fait autonome, sans aucun lien avec la scolarité suisse. Il n'y a pas de passerelle interpénétrante, pas de rencontre entre ces diverses communautés.

Une école qui peine à s'ouvrir

En Suisse romande, le plurilinguisme, malgré sa présence généralisée (voir les tableaux statistiques pp. 15-16), n'est pas facile à intégrer dans le système scolaire. L'école a encore de la difficulté à décider de la place qu'elle pourrait accorder aux langues des communautés migrantes, tout simplement aux langues de ses élèves. Cette hésitation résulte de plusieurs facteurs: de la difficulté à trouver des formes d'organisations pédagogiques qui sensibilisent les élèves aux langues, de la peur de mécontenter certaines familles autochtones qui ne voient pas encore l'intérêt de cette ouverture et de la tradition helvétique qui veut que, sur un territoire donné, une seule langue soit admise (territorialité des langues). En outre, malgré la valorisation manifeste du plurilinguisme dès l'entrée dans la vie étudiante ou professionnelle, l'apprentissage des langues et le plurilinguisme sont encore parfois considérés comme source de difficultés pour l'élève. On continue encore à croire, surtout en francophonie, à la vertu de la langue unique. On imagine que les personnes bilingues connaissent des problèmes d'identité et ne maîtrisent aucune langue parfaitement. Pourtant, un grand nombre de recherches montrent l'influence favorable du bilinguisme sur le développement intellectuel de l'enfant lorsqu'il s'acquiert dans de bonnes conditions. Par ailleurs, plusieurs recherches démontrent l'intérêt psychologique et social de reconnaître la langue des élèves migrants à l'école. Dans cette perspective, de multiples expériences et pratiques tentent de faire entrer favorablement la langue familiale à l'école: comme langue première, comme langue seconde, comme langue étrangère, comme langue d'enseignement, etc. La plupart des recherches menées dans des écoles pratiquant sous différentes formes l'ouverture aux langues, montrent que les élèves modifient leur attitude par rapport à l'apprentissage même des langues et par rapport aux communautés qui les parlent; ceci les amène à développer un plus grand intérêt pour les langues, à se sentir motivés pour leur apprentissage et à obtenir de meilleurs résultats scolaires.

Objectifs du colloque

Ce colloque, organisé par le Centre de Contact Suisses-Immigrés de Genève, était l'aboutissement d'une réflexion menée par les membres de sa commission école et visait à reprendre certaines questions concernant la sensibilisation à la pluralité linguistique et la reconnaissance des langues premières des élèves: comment, en pratique, reconnaître explicitement les langues des élèves issus des communautés migrantes et valoriser le statut de la langue maternelle ? Comment articuler cette reconnaissance avec l'enseignement d'autres langues comme l'allemand et l'anglais, par exemple ? Comment donner aux enfants monolingues une chance d'apprendre des langues et aux enfants bilingues celle de développer leur bilinguisme ? Comment démontrer que le bilinguisme ou le plurilinguisme est un atout supplémentaire dans la vie ?
Actuellement différentes expériences ponctuelles, menées dans le canton de Genève et ailleurs, tentent de répondre à ces questions. On ne connaît pas encore les résultats globaux de ces tentatives pour qu'elles soient développées plus largement, mais il semble essentiel aujourd'hui de les présenter, de les partager et d'en discuter.

Un des intérêts des projets actuels tient au fait que certains enseignants de langue et culture d'origine collaborent avec les enseignants suisses. Ils se rendent parfois dans des classes et animent des activités plurilingues (chants et musique, lecture d'histoires, activités de comparaison entre langues, etc...). Au Cycle d'orientation de Genève, les élèves allophones scolarisés dans les classes d'accueil peuvent profiter de cours de langue d'origine pendant le temps scolaire. Dans cette perspective, en

fonction de l'origine linguistique des élèves, des enseignants sont engagés pour développer, consolider et reconnaître leurs compétences linguistiques. D'autres cantons mettent sur pied de nouvelles propositions pour ouvrir les cours de langue d'origine à tous les élèves, d'autres offrent des structures d'enseignement bilingues. Enfin, différentes expériences sont tentées pour favoriser la réflexion sur la langue maternelle, sur son fonctionnement et son usage afin de sensibiliser tous les élèves à la diversité linguistique. Le monolinguisme est brisé, un espace est offert aux élèves allophones dont la langue se trouve reconnue par l'institution scolaire.

La commission école du Centre de Contact Suisses-Immigrés a pensé que les éléments nouveaux étaient assez nombreux pour que l'on puisse avancer dans la réflexion avec les différents acteurs scolaires. Ce colloque se trouve donc au carrefour de plusieurs expériences: celles des enseignants et des parents, d'ici comme d'ailleurs, celles des chercheurs et des praticiens. Par ailleurs, il est nécessaire que les expériences proposées puissent compter sur le soutien des autorités scolaires et que les politiciens interviennent dans le débat. Seule la réflexion commune aboutira vraisemblablement à des changements assumés par tous les partenaires.

Les contributions présentées dans cette publication reprennent les questions évoquées plus haut, s'interrogent sur l'actualité, décrivent différentes recherches et expériences et visent à aboutir à des propositions concrètes qui renouvelleraient peu à peu la façon de considérer les langues des élèves dans l'espace scolaire. Les textes relatent fidèlement l'ordre des interventions, sans pour autant que tous les moments de discussion soient restitués intégralement[1].

La préparation du colloque a été le fruit d'un précieux travail de collaboration avec le Service des classes d'accueil, la Communauté de Travail pour l'Accueil et l'Intégration des Etrangers à Genève, le Consejo de Residentes Españoles, l'Asociación de Padres de Alumnos y Familias Españoles, l'Agrupación de Lengua y Cultura Españolas et l'Associazione dei Genitori Italiani di Ginevra.
Le déroulement du colloque a été rendu possible grâce à l'aide financière du Département de l'Instruction Publique (Secteur des élèves non-francophones) ainsi que de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education (Section Sciences de l'Education). Il a bénéficié en outre de la généreuse hospitalité de l'école des Grottes.

L'objectif de ce colloque était de favoriser chez tous les partenaires (intervenants, institutions, politiciens, décideurs et enseignants) le débat et le lancement de quelques idées et perspectives nouvelles afin de poursuivre la réflexion. C'est le sens que la commission école du Centre de Contact Suisses-Immigrés désirait donner à la journée du 19 novembre 1994. Elle remercie tous les participants pour la richesse des interventions et exprime sa reconnaissance à toutes les institutions et associations qui ont bien voulu soutenir cette initiative. Enfin, elle espère que cette publication permettra de poursuivre la réflexion, de soutenir les expériences actuelles et de promouvoir des changements institutionnels sur ces questions.

[1]Les textes de ce document proviennent soit de retranscriptions des interventions orales, soit d'articles parus sur les questions traitées.

BEST COPY AVAILABLE

STATISTIQUES SCOLAIRES

La dimension plurilingue de l'espace scolaire actuel

Dans beaucoup de cantons suisses, le multilinguisme est une des caractéristiques importante de la population scolaire, en particulier, dans les cantons urbains à vocation internationale et frontaliers tels que Genève ou Bâle-Ville. Le tableau ci-dessous, élaboré par l'Office fédéral de la statistique, confirme que le plurilinguisme est aujourd'hui très souvent le norme dans l'espace scolaire.

Tableau des langues "étrangères"* parlées par les élèves de l'école obligatoire année scolaire 1990/1991

Langue maternelle	Langue de la commune				Suisse
	allemand	français	italien	rétho-romanche	
Allemand	85,4	3,1	5,3	23,3	63,2
Français	0,8	76,6	1,3	0,2	18,2
Italien	4,8	3,8	87,3	1,9	7,7
Romanche	0,1	0,0	0,0	73,2	0,5
Espagnol	1,5	4,9	1,2	0,2	2,2
Slave du sud	2,6	0,7	1,2	0,5	2,1
Grec	0,2	0,1	0,0	0,0	0,1
Turc	1,9	0,6	0,8	0,1	1,6
Portugais	0,5	5,9	0,9	0,1	1,8
Autres	2,1	4,4	1,9	0,6	2,6
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

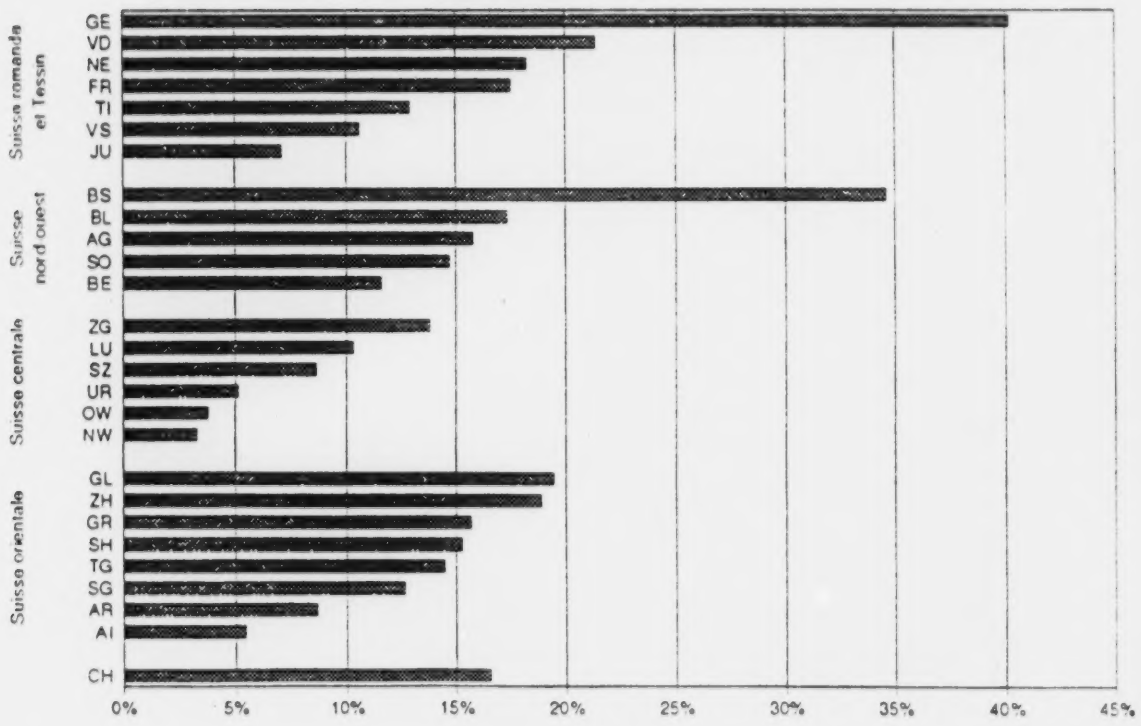
* est considérée "étrangère" toute langue autre que celle de la commune scolaire, que cette langue soit nationale ou étrangère.

BEST COPY AVAILABLE

La dimension plurilingue de l'espace scolaire actuel

A la lecture du tableau ci-dessous, on observe que les langues "étrangères" dans l'école se répartissent de façon inégale suivant les régions linguistiques.
L'italien est devenu la première langue "étrangère" de Suisse alémanique suite au mouvement migratoire italien: aujourd'hui on dénombre autant d'élèves italophones dans cette partie du pays (24'806) qu'il y en a en Suisse italienne (24'054).
En Suisse romande, le portugais est la langue "étrangère" la plus répandue chez les élèves allophones.
Dans toute la Suisse, les vagues migratoires en provenance de Turquie et d'ex-Yougoslavie durant la décennie 1980-90 ont fortement accru les effectifs des élèves étrangers, accentuant ainsi le multilinguisme dans l'école.

Tableau sur la distribution par région linguistique 1990/1991



I. CONFERENCE D'INTRODUCTION

I. CONFERENCE D'INTRODUCTION

POUR UNE EDUCATION BILINGUE

Anna Lietti, journaliste

Je ne résiste pas à l'envie, pour commencer cette journée avec un sourire, de vous raconter une blague. Il s'agit de l'histoire d'un touriste qui se promène dans une ville romande et qui cherche la gare. Il rencontre deux policiers et s'adresse au premier, en allemand, pour lui demander où se trouve la gare. Le policier le regarde interloqué et dit "Quoi, qu'est-ce que c'est ? qu'est-ce qu'il cause ?". Alors le touriste essaie en italien, mais le policier est toujours aussi perplexe, il ne comprend pas. Le touriste essaie alors en anglais - toujours rien - puis en espagnol, en russe, sans aucun succès. Il finit par s'en aller tout dépité et à ce moment, le deuxième policier s'adresse au premier et lui dit "Dis donc, il en savait des langues celui-là!". Le premier policier hausse les épaules et dit: "Pfff, pour ce que cela lui est utile!"

"Le monolingue triomphant"

Ce sont des histoires qui font rire, mais elles éclairent aussi très bien la perspective mentale d'un personnage qui nous intéresse aujourd'hui, par contraste avec notre propos: c'est le "monolingue triomphant", le monolingue et fier de l'être.
Quelles sont ses caractéristiques? D'abord, comme on vient de le voir, ce n'est pas un angoissé. Il cultive la tranquille assurance d'être au centre du monde. Pour lui l'apprentissage, la connaissance d'autres langues n'est pas importante... L'essentiel, ce n'est pas de savoir les langues, c'est de savoir la bonne, à savoir la sienne! Et d'ailleurs c'est la plus belle du monde, il en est persuadé. La caractéristique principale du monolingue triomphant, c'est sa difficulté à se mettre mentalement à la place de quelqu'un d'autre.
On a toujours envie de lui demander: certes, votre langue est magnifique, superbe, mais comment pouvez-vous être sûr que c'est la plus belle puisque vous n'avez aucun point de comparaison?

Le plurilinguisme, c'est la norme et non pas l'exception

On peut dire - c'est une donnée objective - que le plurilinguisme constitue la norme et non pas l'exception. Il suffit pour s'en convaincre de faire un simple calcul: on dénombre environ 5000 langues sur la terre et même pas 200 pays. Qu'est-ce que cela signifie? Cela veut dire tout d'abord pas mal de pain sur la planche et de sang en perspective pour ceux qui pensent encore qu'à une nation doit correspondre une langue. Mais cela veut dire

aussi que, pour la plupart des êtres humains, la vie se déroule en plusieurs langues, par exemple la langue standard à l'école et la langue familiale.
L'autre donnée chiffrée que l'on peut signaler, plus près de nous, est la suivante: on estime qu'en l'an 2000, un tiers des Européens auront un vécu d'immigration. Dans leur biographie, il y aura donc forcément du plurilinguisme.
C'est important, je crois, de remettre ces aspects en perspective. Comme dit le linguiste Louis-Jean Calvet, le destin de l'homme est d'être confronté **aux** langues et non pas **à la** langue.

Toutes ces choses commencent à se savoir et à se répéter. On rappelait tout à l'heure la formule selon laquelle les monolingues seront les analphabètes de l'an 2000. Entre personnes convaincues, dans les assemblées où on a l'habitude de traiter ces thèmes, on considère les choses comme acquises. Mais ce que l'on constate, c'est que, dans la société, dans l'attitude des gens, dans leur discours, ce n'est pas vraiment une réalité intégrée. On a l'impression de vivre dans une société qui fait comme si la réalité plurilingue ne l'avait pas encore atteinte. L'école en est un bon exemple. Il ne s'agit pas de nier les efforts qui sont faits; si nous sommes là aujourd'hui, c'est bien la preuve que ces efforts existent. Mais il me semble que, globalement, on peut dire qu'on a affaire à une école qui raisonne encore comme si son public était homogène, alors que dans la réalité, surtout celle des villes, il ne l'est plus depuis longtemps.

Une idéologie monolingue

J'ai été très frappée, il y a quelque temps, par une intervention dans un colloque sur l'éducation plurilingue: le responsable d'un programme européen d'éducation expliquait qu'il avait essayé de demander aux différents gouvernements des pays membres de l'Union Européenne de quoi était composé leur public scolaire: quelle est la proportion d'enfants monolingues d'origine, quelle est la proportion d'alloglottes, de qui s'agit-il, quelles langues sont en présence et ainsi de suite... Il a posé ces questions à tous ces ministères et aucun n'a pu lui donner de réponse. En fait, aucun de ces ministères n'avait enquêté pour savoir de quoi était composé son public scolaire. Il me semble que cette ignorance est très parlante. Elle est en elle-même une négation de la réalité.

Nous vivons donc une réalité plurilingue -surtout dans les villes- sous-tendue par une idéologie monolingue qui la nie. J'utilise le mot idéologie, qui paraîtra un peu lourd à certains, mais je trouve qu'il dit bien ce qu'il veut dire, c'est-à-dire un ensemble de croyances et de représentations véhiculées dans une société.

Depuis que je m'intéresse à ces questions, j'ai rencontré plusieurs personnes que je considère comme des "produits types" de cette situation. Je pense tout particulièrement à un collègue et ami franco-espagnol, qui a grandi en Suisse romande. Son père, espagnol, a eu peur du bilinguisme en famille pour ses enfants. Il a eu peur que ses enfants ne parlent jamais ni l'une ni l'autre langue, qu'ils mélangent les langues, que leur identité en soit ébranlée. Il a donc décidé de ne parler que le français à la maison et il n'a jamais prononcé un mot en espagnol devant ses enfants. Un de ses fils, mon collègue, m'a raconté comment il n'a jamais compris cette attitude et combien il en a souffert. Il en a déduit que son père ne l'aimait pas assez pour lui transmettre sa langue. Aujourd'hui, cet ami a non seulement une frustration face à l'espagnol qu'il parle mal, mais surtout, le sentiment d'une rencontre manquée avec son père. Ce dernier a donc fait des dégâts en voulant agir au mieux pour le bien de ses enfants. Mais de quoi avait-il peur ? Il avait peur, comme je le disais, que ses enfants ne parlent ni l'une ni l'autre langue. Il se faisait, comme beaucoup de gens, une idée curieuse du cerveau humain: il le voyait comme une

boîte trop petite pour contenir plus d'une langue. Si on essaie, dans cette boîte, d'introduire une autre langue, la première sort de l'autre côté. Je pense que cette manière de se représenter les choses est très répandue, même si elle n'est pas toujours formulée de cette façon.
Aujourd'hui, il y unanimité scientifique pour dire que cela ne se passe pas comme ça. Nettement plus conforme à la réalité est l'image du cerveau comme un muscle, qui se développe d'autant mieux qu'il travaille plus et plus tôt. On sait aujourd'hui que grandir avec deux ou trois langues dans la tête profite non seulement à ces langues, mais augmente la capacité langagière globale; ainsi les progrès que vous faites en anglais ou en espagnol vont profiter à votre français. Cela a été confirmé avec des enfants bilingues élevés dans des écoles bilingues: on constate que lorsqu'ils abordent une troisième langue, ils l'apprennent plus vite que des monolingues. La plupart du temps, ils sont également meilleurs dans leur langue maternelle, parce que leur capacité langagière globale et en particulier leurs facultés métalinguistiques sont enrichies.
Ce sont là les données neurolinguistiques; elles sont essentielles, mais elles ne sont pas suffisantes pour expliquer ce qui se passe dans la réalité.

Le prestige des langues

Qu'est-ce qu'on observe dans la réalité?
On constate que l'on ne peut pas parler d'une, deux ou trois langues dans l'abstrait, c'est-à-dire sans préciser de quelles langues il s'agit, parce que la situation est très différente selon les langues en présence. Du point de vue neurolinguistique les langues sont équivalentes, mais du point de vue social ... c'est tout une autre histoire.

Par exemple, un petit Américain ou Anglais qui débarque à Genève n'a aucun risque de perdre son anglais. Même s'il ne va pas à l'école américaine, même s'il ne fréquente pas des fils de diplomates toute la journée, il va garder son anglais. Pourquoi? Parce qu'il en sera fier, que ses camarades ne vont pas se moquer de lui, au contraire. Parce qu'à l'école sa langue est enseignée, valorisée; ses connaissances vont lui rapporter des bonnes notes. Parce que ses parents vont continuer à parler anglais à la maison, fort probablement. Parce que, pour tout le monde, il sera un garçon qui a la chance de parler anglais et non pas un garçon qui a des problèmes de bilinguisme.
Il en va tout autrement, vous le savez mieux que moi, avec un petit Bosniaque ou un petit Polonais. Ce que j'aimerais souligner, c'est que les enfants sont très sensibles à ce que je viens de décrire, et qu'on appelle le prestige inégal des langues.

J'ai eu l'occasion de le vérifier de manière très frappante dans une situation ou pourtant tout était fait pour déjouer les préjugés: au Lycée International de Saint-Germain en Laye en banlieue parisienne. Ce lycée est un modèle vraiment intéressant, surtout pour une ville comme Genève: il s'agit d'une école publique proposant dix sections linguistiques différentes, du japonais au norvégien, en passant par le portugais... La plupart des sections sont subventionnées par les gouvernements qui envoient leurs enseignants, et cette démarche s'insère dans la structure française officielle de l'école publique. On est dans un beau quartier de Paris et comme le recrutement se fait géographiquement, le public est plutôt à l'aise socialement. On est donc dans une école prestigieuse, où toutes les langues sont mises à égalité. Malgré cela, la directrice de la section portugaise de cette école m'a raconté que ses élèves avaient tendance à ne pas parler portugais dans les couloirs et subissaient les sarcasmes des élèves des sections plus snobs, par exemple les Américains. Les élèves portugais sont venus s'en plaindre à la directrice qui leur a répondu: "Si vous n'êtes pas fiers de votre langue, si vous ne la parlez pas dans les couloirs, vous vous mettez en position de faiblesse et cela incite les autres à vous attaquer". Elle a travaillé avec eux dans ce sens et cela a marché. Mais je trouvais frappant que, dans une situation aussi "idéale" socialement, où il y avait vraiment une mise à

égalité de toutes les langues, il subsiste une intériorisation des clichés et des stéréotypes de ce prestige inégal des langues. Même là, les enfants avaient encore besoin d'un coup de pouce supplémentaire de leur directrice pour se mettre réellement dans la situation que leur offrait l'école.

On est là en plein sur le terrain de l'image et du statut social. C'est pour cela que la manière dont les parents et, par la suite, l'institution scolaire, prennent en compte la langue d'origine, est un point absolument capital, ceci d'autant plus que durant ses premières années scolaires, l'enfant est le premier à vouloir se fondre dans la masse des autres. On parle toujours de l'école comme si elle intégrait de force, mais en réalité, il y a un désir profond et puissant de l'enfant à la conformité, il n'aime pas du tout se sentir différent, surtout l'enfant qui vient d'ailleurs. On observe chez ce dernier une tendance forte à abandonner sa langue. On pourra dire évidemment que c'est parce que l'enfant tend naturellement au monolinguisme, que c'est l'état naturel de l'être humain! C'est une manière d'interpréter la chose. Il est plus juste je crois de dire que l'enfant tend à la norme, et la norme, encore aujourd'hui, dans l'idéologie, dans les têtes, c'est le modèle monolingue. Donc indépendamment des langues offertes par l'école, des langues en présence, si la norme change, si l'école prend acte du plurilinguisme ambiant, si elle s'en fait l'actrice, cela ne va pas résoudre tous les problèmes de prestige inégal des langues, mais cela va changer profondément l'essentiel, c'est-à-dire l'attitude de l'enfant face à son propre plurilinguisme.

La norme actuelle veut encore que l'on sacrifie sa langue d'origine sur l'autel de l'intégration, dans une sorte d'acte d'allégeance, de preuve d'adhésion à la nouvelle communauté. D'ailleurs ce n'est pas quelque chose qui se passe uniquement au niveau linguistique. Il y a quelques années encore, en Suisse (encore en Allemagne aujourd'hui), quand on demandait la nationalité suisse, il fallait rendre le passeport d'origine... L'idée, c'est qu'on ne peut pas être l'un et l'autre, il faut choisir, quitte à couper ce qui dépasse.
J'aimerais que l'on s'arrête un instant sur cette vision monolithique de l'identité, parce que chaque fois que l'on parle de monolinguisme, on parle aussi d'identité.

Une conception monolithique de l'identité

Quelle est l'image de l'identité véhiculée par la vision monolingue ? C'est une identité "une", indivisible et homogène, qui doit rester pure pour rester saine. L'identité dans cette conception, c'est quelque chose de fragile, parce qu'elle est toujours en danger; un peu comme le trésor de famille en porcelaine de l'arrière grand-mère, que l'on se passe de main en main, avec d'infinies précautions, en fermant toutes les portes pour qu'il n'y ait surtout pas un courant d'air de l'extérieur qui puisse venir troubler la chose qui doit rester telle qu'elle était depuis toujours, intègre. Dans cette conception, le danger, la maladie, les ennuis commencent quand survient l'élément hétérogène, le mélange, l'étranger.
Le désir de pureté est un élément essentiel de l'idéologie monolingue. C'est d'ailleurs quelque chose qui, en général, amène les personnes et les régimes qui veulent le mettre en oeuvre à falsifier l'histoire, car la pureté originelle n'existe pas. L'homme n'est que le produit de mille métissages. Outre une logique de division, de séparation et en général de conflits et de guerre que cette idée entraîne, il y aussi une escroquerie monumentale qui consiste à falsifier l'histoire pour arriver à inventer une sorte de tribu originelle. On ne va pas s'arrêter là-dessus, mille exemples pourraient illustrer ce propos, mais il me paraît important de comprendre à quel point cette vision nous est familière. En effet, l'épuration ethnique est monstrueuse, mais elle n'est que le développement délirant d'une idée partagée par beaucoup de gens ici et qui consiste à penser, qu'au fond, il vaut mieux rester entre soi, proche de ses origines, et que les ennuis commencent lorsque survient le mélange.

Une vision "pluri" de l'identité

A cette vision "mono", s'oppose la vision "pluri" de l'identité. Dans cette conception, on admet que l'apport de base (c'est-à-dire les parents) peut déjà être hétérogène et que ce n'est pas un drame, au contraire. Mais surtout, c'est une vision dynamique de l'identité, entrevue comme un organisme vivant, qui se nourrit des apports extérieurs, pour élaborer, à partir de l'héritage reçu, un projet d'existence, un savoir-être. Elle s'oppose donc à l'autre vision, défensive, de l'identité, qui implique une logique de séparation et de fermeture.

Je pense que l'on n'a pas fini d'entendre parler de ces deux visions du monde et de l'homme, et je suis persuadée que l'affrontement entre "pluri" et "mono" constituera la grande bataille idéologique du 21ème siècle.
C'est pour cela que, sans grandiloquence, j'aimerais dire aux personnes qui sont là, qui sont les "ouvriers du plurilinguisme", les acteurs du plurilinguisme, que leur travail est très utile, et, plus que cela, je pense qu'ils font ce qu'il y a de plus utile pour prévenir les conflits futurs, petits et grands.

En conclusion

Pour terminer plus concrètement, je désire faire une dernière remarque. J'ai observé dans les discussions et dans les travaux qui sont en train de s'engager ces dernières années autour du plurilinguisme que deux courants coexistent:
- Il y a d'un côté les personnes qui ont commencé à réfléchir à l'enseignement bilingue comme le meilleur moyen d'enseigner les langues étrangères à l'école, en particulier les langues nationales.
- D'un autre côté, il y des gens qui sont partis de la réalité des migrants et de leur droit à préserver leur langue maternelle.

Ces deux courants travaillent séparément, les gens se rencontrent peu, se connaissent peu et en apparence leurs intérêts peuvent apparaître concurrents. Je suis heureuse de voir qu'aujourd'hui ils sont un peu mélangés, parce qu'en réalité, comme on vient de le voir, ils sont d'accord sur l'essentiel. Je pense que l'on ne pourra parler de progrès et de succès de l'éducation plurilingue que le jour où ces deux courants parviendront à marcher ensemble et à concilier leurs pratiques et leurs énergies.
Je dirais, de manière un peu plus crue, que le bilinguisme a été jusqu'ici soit un privilège de riches, soit un problème de pauvres, et que peut-être on ne pourra s'estimer satisfait qu'à partir du jour où il sera, pour tous ceux qui le souhaitent, un droit et un atout.

Anna Lietti a écrit un livre sur le thème de son intervention: Pour une éducation bilingue, Payot, 1994 (nouvelle édition en 1995).

II. LANGUES, IDENTITES ET COMMUNAUTES

1. LA PAROLE AUX PARENTS DE QUELQUES COMMUNAUTES

Introduction

Il est assez rare que la parole soit donnée aux communautés immigrées. Dans les questions qui nous intéressent ici, elles sont bien sûr concernées par la façon dont leurs langues familiales ou nationales sont intégrées ou non dans le système scolaire. Les communautés, selon le moment et les raisons de leurs migrations ont des sensibilités particulières et c'est pourquoi les organisateurs du colloque ont tenu à ce que des communautés anciennes et récentes puissent s'exprimer[2].

LA PAROLE AUX PARENTS DE LA COMMUNAUTE DE LANGUE ALBANAISE

La communauté albanaise, ou plutôt kosovar[3] est l'une des plus grandes communautés étrangères en Suisse. On compte entre 140'000 et 180'000 Albanais habitant en Suisse. Cinq mille Kosovars vivent à Genève, dont 1200 enfants. La communauté albanaise a commencé à s'établir en Suisse dans les années septante. C'est une communauté assez spécifique, car la plupart de ses membres viennent de l'ex-Yougoslavie, pays qui connaît beaucoup de problèmes depuis les années septante, avec les conséquences dramatiques que nous avons vues ces trois dernières années.

J'ai lu et entendu que les enseignants suisses, surtout ici à Genève, sont confrontés à de nombreux problèmes avec les élèves de notre peuple. J'aimerais vous expliquer pourquoi. Tout d'abord, il s'agit d'une génération complètement frustrée, qui vient d'un milieu où les autorités serbes ont détruit pratiquement tout ce que nous possédions. En premier lieu, ils se sont attaqués au système d'enseignement: par conséquent, nos enfants arrivent chez vous sortis d'écoles qui ne sont pas des écoles. En effet, le gouvernement serbe les a chassés des bibliothèques, des laboratoires, etc. Dès lors, l'enseignement se donne dans des garages, dans des églises, dans des maisons privées... ils n'ont pas de chaises, ils n'ont pas de bureaux, ils n'ont pas de livres. Ils arrivent donc ici complètement frustrés. D'autre part, la plupart de leurs parents travaillent ici dans le bâtiment, et le soir, quand ils arrivent à la maison, ces parents sont fatigués. Ce qui est encore plus grave, c'est la situation qui subsiste dans leur pays: ils sont très liés à leur terre d'origine et les problèmes qui y ont lieu les affligent... un pays complètement en guerre, d'une guerre sanglante et terrible.

Imaginez un peu dans quel climat vivent ces enfants...alors il ne faut pas que vous vous étonniez quand, vous, les enseignants, vous voyez que l'enfant kosovar est absent, pendant toute la journée peut-être. Absent parce qu'il est lié à un autre monde, parce qu'il vit dans un climat que les autres enfants ne connaissent pas.
Je vous prie de les comprendre et d'essayer de les aider.

---

[2]Les textes présentés dans le chapitre II proviennent de retranscriptions des interventions orales des participants.

[3] population de langue albanaise habitant le Kosove, région d'ex-Yougoslavie.

Nous n'avons donc pas la chance, comme les Italiens, les Espagnols et les Portugais, d'avoir notre pays, d'avoir un gouvernement qui va s'occuper de nos enfants, qui va les soutenir. C'est à nous, la communauté albanaise installée ici, de nous organiser. Nous avons essayé de mettre sur pied un enseignement en albanais, parce que nous considérons que c'est très grave pour une génération d'être déracinée. Nous sommes bien sûr favorables à une intégration ici, dans cette société, mais nous sommes contre le fait que nos enfants soient assimilés, parce que les "convertis" sont très dangereux; les gens sans identité n'ont pas d'avenir.

Nous vous demandons alors d'essayer d'institutionnaliser aussi l'enseignement en albanais dans le cadre de l'enseignement public en Suisse, notamment à Genève. Je félicite les gens qui ont essayé de tenter une nouvelle pratique dans l'école du Mail. Grâce à un tel enseignement dans le cadre de l'école publique suisse, nos enfants seront nettement mieux préparés à un retour éventuel dans leur pays. J'aimerais vous dire aussi que c'est un investissement très important que vous faites pour ces enfants, parce que, seulement dans le canton de Genève, il y a 670 enfants kosovars dans les écoles primaires. Imaginez que la plupart d'entre eux retourneront un jour dans leur pays... vous leur aurez peut-être permis de ne pas oublier leur langue, leur identité et peut-être que, demain, ils ne seront pas des étrangers dans leur propre maison, au Kosovo. Alors c'est pour cela que je vous appelle encore une fois à nous aider à être mieux organisés et à institutionnaliser non seulement l'enseignement de l'albanais durant une ou deux heures par semaine en fonction de vos possibilités, mais aussi à tenter d'intégrer les enseignants albanais dans l'enseignement public genevois. Ceci est très important pour nous. Aidez-nous à nous accepter comme nous sommes, aidez-nous à retourner chez nous et que nous ne nous sentions pas des étrangers dans notre propre pays.

LA PAROLE AUX PARENTS DE LA COMMUNAUTE ITALIENNE

Nous représentons la plus ancienne colonie d'immigrés à Genève. Sans compter les marchands, les artisans et les banquiers qui, depuis le Moyen Age, sillonnent le Canton et la Suisse à l'occasion de foires. Nous pouvons affirmer que les premiers ouvriers italiens immigrés sont arrivés déjà au siècle passé. Cette colonie de migrants était déjà bien implantée au début du siècle: environ 13'000 pour 205'000 habitants à Genève en 1902. Nous rappelons ceci seulement avec l'idée que notre expérience peut servir aux communautés qui se sont implantées ultérieurement. Toutefois, le fait d'être des résidents de longue date, bien intégrés dans le contexte social local, ne doit pas faire croire, comme certains souvent le pensent, que nous ne ressentons pas l'exigence de transmettre notre langue et notre culture d'origine à nos enfants.
Il est intéressant de signaler à ce propos que, en 1889, a été fondée, à l'initiative de quelques immigrés, la première "Scuola Italiana". Il s'agissait déjà de cours de langue et culture italienne donnés aux enfants transalpins qui fréquentaient l'école locale. A cette époque déjà, les familles les mieux intégrées désiraient que leurs enfants puissent garder leur langue et leur culture. Les autorités genevoises mirent gratuitement des locaux à disposition de cette école.
Pendant la période du fascisme, le consulat, qui auparavant avait soutenu les écoles italiennes libres, a créé des cours du même genre, malheureusement soumis à l'idéologie nationaliste de l'époque. Peu à peu, les cours libres ont dû être fermés sous les menaces et par manque de soutien économique.
Après la guerre, les cours ont repris, toujours sous la direction du consulat italien, mais c'est seulement avec la loi du 3 mars 1971 que nos cours ont obtenu une véritable

reconnaissance légale. C'était en effet une période de forte immigration instable et l'on prévoyait des retours en masse en Italie. Les cours étaient alors avant tout conçus pour faciliter l'insertion de l'enfant en cas de retour dans le pays d'origine. Suite à l'intégration et à la stabilisation plus forte de la migration italienne à Genève et en Suisse, on aurait pu penser que ces cours allaient perdre leur raison d'être, vu la diminution du nombre d'enfants devant retourner en Italie. A ce moment des parents ont probablement renoncé à ce service. Cependant, un grand nombre d'immigrants italiens ont compris que ces cours n'étaient pas seulement utiles en vue d'un retour en Italie, mais pouvaient aussi, à travers le maintien de la langue et de la culture d'origine, soutenir l'identité de l'enfant et favoriser son intégration dans le pays d'accueil et dans l'école locale. Car il ne s'agit pas seulement de garder une langue qui pourrait être utile plus tard sur le marché du travail, mais d'assurer à l'enfant une richesse qui a des répercussions positives dans sa scolarité locale.
Ce bref rappel historique permet de souligner quelques éléments découverts dans le passé au travers d'une longue expérience, mais qui sont toujours d'actualité et qui trouvent aujourd'hui leur confirmation dans les recherches pédagogiques.

Ainsi, pour les travailleurs immigrés installés en Suisse, le maintien de la langue et de la culture d'origine chez leurs enfants est une exigence fortement ressentie, en particulier par ceux qui se sentent les mieux intégrés. Car l'intégration d'un enfant à la réalité locale ne consiste pas en une adaptation aveugle à la culture du pays d'accueil, mais se base sur la valorisation de la culture d'origine des parents. En effet, l'acquisition de la culture d'origine évite ou réduit, à l'âge de l'adolescence, les conflits entre générations, conflits qui peuvent avoir des répercussions sur les comportements envers l'entourage et la société d'accueil (délinquance, violence, drogue, ...). Les autorités genevoises, sensibles à ce risque, ont soutenu l'effort de la communauté italienne et, par la suite, celui des migrations plus récentes, en mettant à disposition des locaux, et, plus récemment, en se penchant sur l'importance du maintien de la langue d'origine en fonction de l'apprentissage de la langue locale.

Cependant, ces cours se sont toujours déroulés parallèlement à l'école locale et généralement en dehors de l'horaire, sans être pris en compte dans l'évaluation finale de l'élève. Nous sommes bien conscients que l'Ecole Genevoise ne peut pas prendre en charge les cours de langue et culture d'origine des différentes nationalités présentes, y compris les Suisses allemands, les Tessinois et les Grisons. Nous ne pouvons pas non plus demander aux enseignants de maîtriser toutes les langues de leurs élèves. Par contre, nous croyons que l'on peut arriver à une collaboration plus étroite entre enseignants suisses et enseignants des cours de langues et cultures d'origine; cette collaboration permettrait d'instaurer des programmes inspirés par une pédagogie interculturelle. Les maîtres suisses pourraient, comme certains le font déjà, formuler leur programme, spécialement d'histoire, de géographie et de connaissance du monde en tenant compte de la composition de leur classe. Des programmes conçus d'une telle façon pourraient ainsi, non seulement valoriser les différences dont sont porteurs les élèves étrangers, mais aussi élargir l'éventail des notions offertes aux élèves autochtones.

Pour conclure, nous sommes convaincus que seul l'enseignement interculturel pourra contribuer à favoriser l'ouverture de l'école aux autres cultures et aux autres langues, comme le préconise le D I P dans un document intitulé *"L'an 2000, c'est demain"*: "L'école doit contribuer à développer la tolérance à l'égard des minorités, des immigrés, des réfugiés; favoriser l'ouverture aux autres cultures, l'égalité des hommes et des femmes, la participation démocratique à la vie politique, la solidarité avec les moins favorisés, l'intégration des handicapés, le respect de l'environnement, la défense des droits de l'homme, le refus des discriminations de tous genres..."

2. LA PAROLE A DES ENSEIGNANTS DE LANGUE ET CULTURE D'ORIGINE

LA PAROLE A QUELQUES ENSEIGNANTS DE LANGUE ET CULTURE D'ORIGINE ESPAGNOLS ET PORTUGAIS

Filomena Roso
Paquita Cuesta-Gorgerat
Antonio Moreno
Loles Ferrer

"Les enfants appartenant à des populations minoritaires ou autochtones pourront avoir leur propre vie culturelle, pratiquer leur religion et employer leur propre langue librement."
(Convention des Droits de l'enfant)

Tout d'abord, nous désirons nous féliciter de la participation et de la contribution à cette journée de personnes provenant de différents horizons. Leur présence et leur intervention sont les signes évidents que les questions qui nous rassemblent aujourd'hui sont celles de toute la société, bien au-delà de l'institution scolaire. Nous espérons que cette journée fera surgir un débat qui s'adresse non seulement aux enseignants mais aussi aux élèves, aux parents et à l'ensemble de cette société plurilingue et pluriculturelle. Nous avons l'espoir de trouver ici un chemin pour continuer notre réflexion.

Nous voulons aussi féliciter et remercier le Centre de Contact Suisses-Immigrés pour son initiative. Nous lui sommes très reconnaissants de nous avoir donné la parole afin que nous partagions notre réflexion. Celle-ci se base sur un long parcours de travail réalisé en commun par un groupe d'enseignants italiens, portugais et espagnols, qui veulent croire à une école ouverte aux langues.

En ce qui concerne nos trois communautés respectives, il faut reconnaître l'effort de collaboration de l'administration du canton de Genève qui a mis à notre disposition des locaux pour le bon déroulement de nos cours. De leur côté, nos gouvernements respectifs ont fourni une grande aide économique dans le seul but de maintenir la langue et la culture d'origine d'enfants qui, pour la plupart, sont nés à Genève et font partie de ce que les experts appellent la deuxième, voire la troisième génération. Ces enfants et adolescents sont normalement scolarisés dans le système régulier éducatif genevois et fréquentent nos cours en dehors de l'horaire scolaire. Il faut souligner que cette situation demande un effort considérable de leur part ainsi que de la part de leur famille. Cela génère bien sûr des conflits entre élèves et parents, parce que ce sont, en général, les parents les plus intéressés à ce que leurs enfants suivent nos cours. Il est pour le moins curieux de constater à ce sujet, que, souvent, les parents qui obligent leurs enfants à fréquenter nos cours, sont ceux-là mêmes qui, à la maison, continuent à parler français, malgré les recommandations des professeurs de l'école régulière et de ceux des cours de

langue et culture d'origine, qui insistent sur l'importance de conserver la langue maternelle à la maison.

Nos élèves vivent cette réalité scolaire comme deux mondes distincts et séparés: d'un côté il y a l'école suisse et de l'autre, leur propre école en langue d'origine. Cette réalité vécue par les élèves est le reflet de la réalité pédagogique qui l'entoure. En effet, les contacts entre les deux écoles qui devraient aller main dans la main, sont plutôt rares, voire presque inexistants. Il n'y a pas de connexion entre les méthodes utilisées, entre les contenus présentés. Les programmes éducatifs ne tiennent pas compte de cette réalité "pluri": pluriculturelle et plurilingue. Pourtant, parmi ces enfants, beaucoup deviendront des citoyens suisses à moyen ou long terme et la maîtrise d'autres langues européennes leur sera alors très profitable, de même qu'à leur nouvelle patrie. En effet, cela représentera une ressource économique, politique et culturelle non négligeable.

Nous croyons fermement que le problème des langues à l'école ne peut pas continuer à être abordé exclusivement sous l'angle trop étroit des mouvements migratoires. Il doit être abordé dans le contexte beaucoup plus large de la réalité actuelle d'un monde sans frontières, dans lequel nous sommes tous égaux et différents. Nous désirons instaurer un espace où la diversité, la tolérance, l'interculturalité, et le multilinguisme soient très présents: une école ouverte aux langues, une éducation où le bilinguisme, et même le multilinguisme, occupent une place préférentielle qui efface la philosophie monoculturelle et monolingue de nos systèmes éducatifs actuels. C'est dans cette perspective que nous croyons qu'une école genevoise ouverte aux langues pourrait apporter un "plus" et bénéficier également aux enfants monolingues en leur apportant une plus grande ouverture aux autres langues.

Cette journée représente l'occasion de faire un grand pas en avant. Nous avons l'espoir, compte tenu des réformes importantes qui auront lieu dans le cadre de la rénovation de l'enseignement primaire genevois, d'obtenir la reconnaissance des langues d'origine par les autorités et le corps enseignant et d'aboutir à une revalorisation active de cette réalité genevoise pluriculturelle et plurilingue.

Nous aimerions aussi que l'on s'interroge sur la possibilité de prendre en compte la langue maternelle à l'école enfantine déjà, et également dans le cadre de l'enseignement spécialisé. Il faudrait également que soit reconnue l'urgence de reconduire l'enseignement des langues d'origine, car maintenir leur "status quo" ne correspond plus aux expériences d'innovation pédagogique qui sont en train de se produire en Europe. Pour commencer à cheminer dans cette direction, il est indispensable de créer un rapprochement entre les enseignants genevois et ceux de langue et culture d'origine, afin de mieux connaître les élèves que nous formons ensemble.

Quelques expériences très intéressantes de collaborations ont déjà eu lieu, mais elles n'ont malheureusement pas eu de suite, pour des raisons très diverses. Actuellement, à l'école primaire du Mail, une expérience d'éveil aux- langues est en train de se développer, et nous pensons que c'est dans cette perspective qu'il faut continuer à travailler. Il s'agit en effet de faire aboutir des programmes pédagogiques concrets et cela n'est possible qu'à travers un travail de collaboration entre les enseignants, à travers un effort imaginatif et innovateur.

Nous tenons à préciser que notre point de vue n'est pas partagé par l'ensemble des enseignants de langue et culture d'origine, et ne représente pas non plus l'avis officiel de nos autorités ou Ministères de l'éducation: mais c'est justement pour cela que nous vous présentons ici notre réflexion et que nous voudrions en débattre avec vous tous . ..
Si, à l'issue de cette journée, nous sommes capables de trouver ensemble un chemin pour prolonger la réflexion et poursuivre l'action, nous aurons alors marqué un jalon dans la réalisation de l'esprit des Droits de l'Enfant...

LA PAROLE A UNE ENSEIGNANTE DE L'ECOLE BOSNIAQUE

Aujourd'hui, l'école bosniaque a tout juste trois semaines d'existence: nous avons commencé le 3 novembre 1994, il est donc trop tôt pour pouvoir parler de nos problèmes. Ils sont sans doute similaires à ceux des autres communautés, c'est-à-dire que les parents sont très contents qu'elle existe, mais ils disent que les enfants sont fatigués et que le mercredi ils voudraient faire autre chose que de venir à l'école. Nous aurons donc besoin par la suite des conseils de nos autres collègues pour répondre à cette question: comment les faire venir ?

Pour le moment nous avons une toute petite classe de 12 enfants de niveau primaire. Nous avons constaté qu'après deux ans de séjour en Suisse, les jeunes enfants ont de plus en plus de difficulté à parler leur langue maternelle: ils manquent d'expressions courantes, de repères. A la maison ils parlent en général français avec leurs frères et soeurs. Nous avons donc décidé de nous consacrer en premier lieu à l'enseignement de la langue maternelle, avant d'aborder d'autres matières.

Pour les enfants et pour les parents de la communauté bosniaque, composée essentiellement de réfugiés, il est extrêmement important d'avoir cette école: ils en parlent, ils en sont très fiers. Ce sentiment est d'autant plus fort pour eux car, contrairement à d'autres communautés migrantes, ils n'ont pas quitté leur pays de leur propre gré et ne vont pas pouvoir y retourner pour l'instant, même pas pour les vacances. En raison de la situation actuelle en Bosnie et de l'ampleur de la population déplacée (estimée à deux millions sept cent mille), il est très important pour les personnes de Bosnie-Herzégovine de pouvoir bénéficier d'écoles à l'étranger, d'avoir une identité, de garder leurs racines. Comme l'a dit le porte-parole de la communauté albanaise ce matin, il est non seulement très important que nos enfants parlent notre langue, mais il est aussi essentiel de leur transmettre une image de notre pays tel qu'il était, tel qu'il est et tel qu'il sera de nouveau, qui n'est pas celle qu'ils voient à la télévision depuis deux ans et qu'ils entendent dans les conversations de leur parents. C'est ce que nous allons essayer de faire ici à l'école bosniaque de Genève.

Nous désirons remercier le Département de l'Instruction Publique qui met à notre disposition, tous les mercredis, une salle de cours à l'école des Cropettes, ainsi que les Autorités et le Canton de Genève qui ont accueilli les réfugiés de Bosnie-Herzégovine depuis deux ans. Nous avons été très touchés de voir avec quel dévouement et compréhension ces enfants ont été accueillis par le corps enseignant de l'école genevoise. Nous voudrions également remercier tout spécialement les collègues du Centre de Contact Suisse-Immigrés, qui nous ont aidés depuis l'année dernière à mettre sur pied une école bosniaque.

LA PAROLE A UN ENSEIGNANT DE LANGUE ALBANAISE

Nehat Rexhepi

A Genève, à l'école primaire, 4 enseignants albanais sont engagés pour 4 classes et environ 160 élèves où 20% des enfants suivent les cours de langue maternelle organisés par la communauté albanaise. Dans les classes d'accueil sont engagés 3 enseignants. La situation de l'éducation des élèves albanais à Genève est très grave, surtout en langue maternelle, mais en français également; les enseignants ont beaucoup de problèmes avec ces élèves. Cela est dû à la situation actuelle en Kosove, au bas niveau de scolarisation des parents ainsi qu'à la situation sociale des familles albanaises à Genève.

Dans les cours de langue albanaise organisés par la communauté, la situation est la suivante: nous avons un programme scolaire proposé par le Ministère de l'Education de la Kosove, mais nous ne possédons pas de textes adéquats pour travailler, car il n'est plus possible d'éditer des textes suite à la fermeture des maisons d'édition. Les textes provenant d'Albanie ne sont pas utilisables, car l'Albanie était un pays communiste et tous les textes scolaires étaient politisés. Les enseignants essaient donc de trouver du matériel approprié et de faire des photocopies. Officiellement, ces enseignants sont payés, mais pratiquement cela ne représente pas grand chose, car leur salaire dépend de ce que les parents donnent pour la scolarisation de leurs enfants. Les enseignants sont payés 5 francs à l'heure.
Dans les classes d'accueil, les enseignants travaillent sans programme scolaire et sans texte adéquat. Ces maîtres (d'histoire et de géographie) sont bien payés.
Concernant les enseignants qui donnent les cours d'albanais dans le cadre du cycle, deux d'entre eux, ont un diplôme de langue et de littérature française et non pas un diplôme de langue et littérature albanaise. Pourtant nos enfants prennent tous les jours des cours de langue française et c'est pour cette raison qu'il faut trouver des enseignants de langue albanaise qui aient un programme scolaire bien structuré et un matériel scolaire adéquat.

Je désirerais que ces cours donnent de meilleurs résultats, qu'il n'y ait pas de problèmes et je me demande comment on pourrait sortir de cette situation. Ceci est très important pour notre communauté, qui se trouve dans une situation très spécifique car nous manquons de beaucoup de choses. Je pense que, jusqu'à présent, notre communauté a été ignorée par les institutions genevoises. C'est pour cette raison que je trouve l'initiative de l'école du Mail, très bonne. Dans le cadre de ce projet, nous avons le programme, nous avons le matériel et nous savons ce que qu'il faut faire pour chaque séance.
Puisque les enseignants de langue albanaise engagés par la communauté travaillent presque bénévolement, je prie l'institution scolaire genevoise de trouver, si possible, une solution pour instaurer un financement des enseignants albanais. Je pense que c'est mieux d'investir un peu plus dans l'éducation, pour éviter d'investir plus tard dans la police pour guérir les plaies d'une mauvaise éducation.

III. EXPERIENCES ET RECHERCHES ACTUELLES

1. UNE EXPERIENCE INTERCULTURELLE A LA CHAUX-DE-FONDS

1. UNE EXPERIENCE INTERCULTURELLE A LA CHAUX-DE-FONDS[4]

Philippe MOSER, Directeur-adjoint, Ecole primaire de La Chaux-de-Fonds

A la Chaux-de-Fonds, la Commission scolaire a manifesté son souhait d'entrer en contact avec les communautés étrangères de la région; ainsi un groupe composé de directeurs d'école, d'enseignants motivés et de responsables de quelques communautés étrangères s'est attelé à inviter des membres des diverses communautés de la région dans le but de les réunir afin d'ouvrir un débat large et bénéfique. Depuis une dizaine d'années, nous nous réunissons donc huit à dix fois par année pour évoquer les problèmes rencontrés par les différentes communautés dans le domaine de l'intégration à la vie sociale et de l'entrée de leurs enfants dans la vie scolaire. Au fil des années, différents désirs sont apparus, en particulier celui, pour l'école primaire, de tenter une expérience de collaboration réelle ou d'échange avec l'une ou l'autre des commuanutés étrangères.

Nous avons donc eu l'idée de réaliser une expérience de collaboration entre les enseignants de langue et culture d'origine et les enseignants de l'école primaire de La Chaux-de-Fond. Le but était d'intégrer les cours de langue et culture italienne dans l'horaire scolaire neuchâtelois, tout en permettant aux élèves italiens de bénéficier d'un enseignement identique à celui des classes francophones. La démarche a été longuement étudiée. Pour cela, nous avons fait appel à l'Ecole Normale de Neuchâtel, dont l'un des enseignant, Monsieur Charles Müller, s'est passionné pour ce projet. Monsieur Guiseppe Pepe, directeur didactique de l'école italienne du canton de Neuchâtel, a lui aussi collaboré à la mise sur pieds de cette expérience. Le projet a finalement été présenté au début de l'année 1994 et a obtenu le soutien de la Commission scolaire de La Chaux-de-Fonds et l'accord du Département de l'Instruction Publique du Canton de Neuchâtel.

Objectifs

Actuellement, les élèves des écoles étrangères suivent les cours de langue et culture de leur pays d'origine à raison de quatre périodes hebdomadaires, dont deux sont prises sur l'horaire neuchâtelois. Les programmes des écoles étrangères et ceux du programme neuchâtelois ne sont pas coordonnés. Si les élèves étrangers acquièrent indéniablement des notions utiles à leur développement en suivant les cours de langue et culture de leur pays d'origine, ils "perdent" aussi deux périodes de l'enseignement neuchâtelois, ce qui peut, dans certains cas, entraver le bon déroulement de la scolarité dans le pays d'accueil.
L'idée directrice du projet consiste donc à intégrer (dans un premier temps partiellement) deux périodes des cours de langue et culture italiennes dans l'horaire neuchâtelois. Pratiquement, cela signifie que les élèves italiens de 3ème année reçoivent durant deux périodes par semaine un enseignement en italien portant sur la matière du programme neuchâtelois.

[4]Retranscription de l'intervention orale de Ph. Moser

Ainsi, le lundi après-midi, les élèves italiens participent à un cours (durée deux périodes) de connaissance de l'environnement, donné par un enseignant italien, **en italien,** sur un sujet qui est traité simultanément par ses collègues neuchâtelois à l'intention des autres élèves. La "connaissance de l'environnement" a été choisie en raison du large spectre thématique et linguistique, en particulier lexical, qu'elle offre.
Les enseignants neuchâtelois et italiens doivent coordonner scrupuleusement leurs horaires et leurs programmes. Ils sont appelés à collaborer afin de conduire le même enseignement avec tous les élèves concernés. La simultanéité de l'action est un paramètre essentiel.

L'expérience est limitée à un seul collège et concerne uniquement l'école de langue et culture italienne, car c'est sur l'initiative de cette communauté que le projet a vu le jour. Nous imaginons toutefois pouvoir, ces prochaines années, élargir cette expérience aux autres écoles étrangères, aux autres degrés ainsi qu'à la totalité des heures consacrées aux cours de langue et culture. L'expérience est suivie et évaluée régulièrement par une équipe de l'Université de Neuchâtel qui observe ce qui se passe et dans les classes francophones et dans les classes italophones.

Une ouverture des cours de langue et culture d'origine aux autres élèves

Il a été décidé que les élèves non-italiens pourraient participer aux cours donnés en langue italienne. Cette proposition a provoqué quelques remous, mais lors d'une rencontre avec les parents où les questions ont été nombreuses, les réponses ont paru satisfaire ces derniers et nous avons réussi à tranquilliser ceux que ce partage inquiétait. Lorsque nous avons ouvert les inscriptions, nous avons même pu consater qu'il faudrait ouvrir trois classes italiennes, au lieu des deux qui étaient prévues initialement. Nous avons donc ouvert, depuis la rentrée d'août 1994, trois classes de connaissance de l'environnement en italien et cinq classes en langue française. Les collègues de ces huit classes se rencontrent régulièrement et évoquent les difficultés à faire passer le message aux enfants non-italophones, ces derniers représentant environ la moitié de l'effectif des classes en langue italienne. De nombreuses discussions se sont centrées sur les questions du rythme de travail.
Après trois mois de fonctionnement, on peut observer une très bonne intégration des élèves francophones dans les classes italiennes: ils ne semblent ni pénalisés ni perturbés par l'enseignement en italien. Les trois collègues italiens ont de très bonnes relations avec ces élèves non-italiens. Même s'il subsiste encore des différences entre les enfants italiens et leurs camarades francophones, qui, dans le fond, jouent le rôle des étrangers dans cette classe, c'est une expérience intéressante pour eux.

Conclusion

Cette modeste entrée dans la pratique manifeste le souhait d'une école ouverte aux langues et consciente de sa pluriculturalité. Ouvrir l'école aux langues est un défi de société; il faudrait pouvoir proposer les cours de langue et culture étrangère à tous les élèves. L'objectif prioritaire est de créer une Europe de la communication où nous sommes tous égaux et différents à la fois.

2. UNE EXPERIENCE D'EVEIL AUX LANGUES

2. UNE EXPERIENCE D'EVEIL AUX LANGUES

L'ECOLE, ESPACE PLURILINGUE[5]

Christiane Perregaux (Université de Genève)

Avant, tout le monde parlait français mais les hommes étaient fâchés et Dieu a fait les autres langues.

Nicolas, 5 ans

Nous sommes à Genève, dans une classe d'enfants de 5-6 ans (Grande section de Maternelle), où plus de la moitié de la population scolaire est alloglotte ou plurilingue. Au cours de diverses activités, les enfants s'expriment sur les langues. L'enseignante leur demande: "Pourquoi pensez-vous qu'on parle plusieurs langues sur la terre ? Nicolas donne sa réponse, toute empreinte des traces de l'histoire de la Tour de Babel qu'il a sans doute entendue dans sa famille. Sa réplique peut s'analyser aussi bien du point de vue piagétien que vygotskien: pour le premier, à cinq ans Nicolas n'est pas encore sorti de son égocentrisme enfantin alors que pour le second, le contexte social dans lequel Nicolas vit et communique, éminemment monolingue et francophone, le conduit tout naturellement à penser qu'à Babel toute l'humanité ne pouvait parler que le français et que seul un événement malheureux a conduit Dieu à créer les autres langues.

Langue - Nation - Territoire

Dans plusieurs pays européens, la mobilité des populations n'a pas encore fait réellement exploser les représentations monolithiques collectives qui se sont construites, depuis la Révolution française et la création des Etats-Nations. Les liens entre langue nationale (unique le plus souvent), nation et territoire seraient en quelque sorte prédéterminés et garants de l'intégrité nationale. Dans le récent débat lancé par le Ministre français de la culture sur le danger de francophagie par certaines langues étrangères, le même discours s'est fait entendre: critiquer le nouvel article de loi, c'était pour certains cerbères de la langue française se rendre coupable d'un délit de manque de civisme et d'amour du pays. Souvent emprisonnée dans cette chape historique, l'Europe a dû attendre ces dernières années pour essayer de la fissurer et

[5]Extraits d'un article paru dans LIDIL, Revue de linguistique et de didactique des langues, Université de Grenoble, 11, avril 1995, pp. 125-139.

parfois de la briser. En Espagne, par exemple, la fin du franquisme a libéré les langues régionales (catalane, galicienne et basque); il a fallu l'entrée en résistance longue et pugnace de certaines populations pour que la France réhabilite ses langues régionales. Enfin la Suisse, pays dont on vante le plurilinguisme, s'est donnée les moyens d'enfermer légalement ses quatre langues nationales dans des territoires aux frontières linguistiques reconnues d'où le concept de "territorialité des langues".
Nourrie de ces idées reçues, l'habitude a voulu qu'on étudie davantage le pluralisme linguistique et le pluralisme social et culturel du système scolaire pour en recenser toutes les difficultés plutôt que pour en saisir l'intérêt pédagogique et sociétal. Actuellement, le plurilinguisme des élèves devrait rejoindre l'intérêt national et international en ce qui concerne la mobilité et la formation de citoyens plurilingues. Ces nouveaux alliés vont se mettre à forcer l'institution scolaire, parfois encore vestale de "l'idéologie monolingue", à se poser différemment les questions de la présence des langues à l'école. La nécessité pédagogique et sociale d'offrir une place dans le système scolaire aux langues des élèves, particulièrement à celles qui sont issues des communautés migrantes, afin de favoriser le développement du plurilinguisme, ne va plus être remise en question. Encore faut-il savoir comment gérer cette diversité linguistique dans la classe.

De la langue objet au sujet parlant

Dès les années 80, les recherches menées, entre autres, en psycholinguistique, en sociolinguistique, en ethnographie de la communication, ont entraîné dans le champ pédagogique un intérêt précieux pour les langues des communautés migrantes. Les chercheurs ont montré combien le niveau de connaissance dans la langue familiale avait d'incidences sur le succès de l'apprentissage dans la langue du pays d'accueil. Cependant, l'école n'a généralement retenu de ces recherches que le fait qu'un enrichissement quantitatif de la langue familiale allait permettre une accélération de l'apprentissage du français et allait favoriser le mouvement vers un nouveau monolinguisme. La langue familiale n'était pas intéressante en tant que langue reconnue, en tant que langue égale en potentialités communicatives à la langue dominante. La langue se trouvait finalement réduite à un "objet" promu à des fins didactiques, à un instrument de transition. Elle perdait sa dimension sociale et communicative.
Loin d'avoir disparu, cette conception persiste encore mais on se trouve aujourd'hui en possession de nouvelles recherches et de certaines propositions pédagogiques qui pourraient aider l'école à sortir de cette ornière. Ces propositions concernent, entre autres, la nécessité de reconnaître le langage de l'apprenant lors de son arrivée à l'école. Elles sont inspirées par les travaux anglais d'Hawkins et de ses collaborateurs (1985), connues sous le nom d'"Awareness of language", eux-mêmes fortement marqués par les recherches en sociolinguistique et en psycholinguistique. Ils ont été reformulés et diffusés dès les années 90 dans le monde francophone à travers les recherches du Laboratoire de Linguistique et Didactique des Langues Etrangères et Maternelles de l'Université Stendahl de Grenoble (LIDILEM), sous le nom d'"Eveil aux langages".

Outre la fonction d'accueil de la langue de l'apprenant et la fonction de structuration qui l'accompagne, la fonction de légitimation proposée par cette approche est particulièrement pertinente pour la réelle reconnaissance des langues des minorités linguistiques. Cette fonction veut leur assurer une présence légitime dans l'espace scolaire, "les tirer de leur marginalité" (Dabène, 1990) alors que la plupart du temps, elles sont ignorées pour ne pas dire méprisées. Les élèves se retrouvent alors dans une école qui ne nie plus leur allophonie et qui s'intéresse à leurs connaissances linguistiques. Les élèves arrivent porteurs d'une ou de plusieurs langue(s) qui ont

participé à leur socialisation et à leur enculturation. Ils ne sont plus considérés comme des enfants non-francophones qui ne parlent qu'"une langue africaine", "qu'un dialecte arabe ou berbère" ou qu'un "dialecte hindou". Dans cette perpective, l'école et la famille ne sont plus des ensembles langagiers clos; le répertoire verbal de l'enfant est reconnu dans son intégralité dans les deux lieux et l'élève choisit sa langue de communication en fonction du contexte dans lequel il se trouve sans pour autant sentir le déni peser sur ses autres connaissances.

Recherche dans l'école genevoise

Considérant le plurilinguisme comme un atout à développer et souhaitant favoriser la construction d'attitudes favorables par rapport aux langues et par conséquent par rapport aux communautés qui les parlent, une équipe genevoise[6] composée d'enseignantes et de candidats à l'enseignement, de méthodologues spécialistes des questions interculturelles et d'un chercheur de l'université, s'est lancée dans une recherche exploratoire sur le thème de la sensibilisation à la diversité linguistique. Influencée par les travaux d'Hawkins et du Laboratoire de Grenoble, l'équipe genevoise s'est également donné comme objectif de promouvoir dans l'espace scolaire une éducation au pluralisme dont le pluralisme linguistique est un des maillons forts. La réalisation de cet objectif s'adresse autant aux enfants monolingues qu'aux enfants bilingues. Tous doivent pouvoir partager leurs connaissances, aiguiser leur curiosité pour d'autres langues et pour les communautés qui les parlent. Dans l'espace scolaire s'élaborerait alors un fragile équilibre entre la reconnaissance des langues spécifiques à chacun et la nécessité de développer la communication commune à travers la langue du lieu.

Favoriser l'expression des compétences langagières

A Genève, tout au cours de l'année scolaire 1993-1994, des activités d'ouverture au plurilinguisme ont été menées dans 4 classes (2 classes d'enfants de 5-6 ans - Grande Section de Maternelle; 2 classes d'enfants de 6-7 ans - Cours préparatoire) soit par les enseignantes elles-mêmes soit par des enseignants de langues et cultures d'origine. Ces activités devaient remplir les fonctions et poursuivre les objectifs suivants :

- Faire prendre conscience aux élèves que leur(s) langue(s) étaient accueillies dans l'espace scolaire (et à travers l'accueil de leur(s) langue(s) qu'eux-mêmes étaient acceptés avec leurs connaissances particulières),

- Proposer un va-et-vient entre la prise de conscience des spécificités propres à chaque langue et la nécessité de connaître une (ou des) langue(s) commune(s) pour la communication, l'enseignement et la compréhension réciproque,

---

[6]L'équipe comprenait: Sylviane Magnin Hottelier, Danièle Sculier, Elisabeth Zurbriggen, Annie Caminada, Martine Girardin, Dominique Lagnel, Danièle Mounoud, Monique Müller, Danièle Segond, Nathalie Viret-Seidl, Françoise Zimmermann, Filomena Roso, Paquita Cuesta-Gorgerat, Antonio Moreno, Didac Rochez, Carmen Castellanos, Loles Ferrer et Christiane Perregaux. Des candidats aux études pédagogiques suivant un séminaire de recherche sur ce thème ont également recueilli des données dans les classes et animé certaines activités.

- Développer l'intérêt et la curiosité pour les autres langues et par processus d'altérité pour la(les) sienne(s) propre(s) afin de mieux les connaître en découvrant les traits semblables et différents. Développer les habiletés métalinguistiques des apprenants par la discussion sur les langues, sur leur fonctionnement, sur leurs spécificités, etc.

- Promouvoir des attitudes et des comportements d'ouverture, d'intérêt et de respect pour les langues et pour les communautés qui les parlent.

Des activités pédagogiques diverses

Les propositions didactiques ayant jalonné l'année ont été de types très différents. Elles voulaient tout à la fois amener les enseignantes à se rendre compte de la diversité des situations scolaires au cours desquelles on pouvait développer des attitudes d'ouverture aux langues et introduire les jeunes enfants dans des activités diverses mettant l'accent sur des intérêts spécifiques:

- de reconnaissance des langues familiales (à l'oral et à l'écrit)
  * chants dans différentes langues et dans la langue commune à tous
  * contes dans plusieurs langues avec un support imagé et réflexion à l'oral et à l'écrit sur les noms des héros
  * écoute de cassettes dans les langues familiales (individuellement ou en groupe)
  * jeux de famille pour classer des systèmes d'écriture, etc.

- de reconnaissance de l'usage et de la fonction de divers écrits
  * présentation de matériels écrits dans différents systèmes linguistiques et découvertes de l'usage et des fonctions de ces écrits qui sont souvent semblables: journaux (malgré d'autres caractères, prises d'indices sur les significations par les dessins, les photos); correspondance (lettres et cartes postales); dépliants touristiques de Genève en japonais, arabe, anglais (pourquoi trouve-t-on ici des documents dans ces langues? A qui sont-ils destinés?); mode d'emploi pour des jeux, Lego, jeux de cartes, etc. (pourquoi avoir besoin de plusieurs langues pour expliquer les jeux ? A qui s'adressent ces papiers? Allez-vous lire les explications dans la même langue à l'école et à la maison?); produits alimentaires (pourquoi trouve-t-on plusieurs écritures sur ces produits, que disent-ils ?); livres (unilingues ou bilingues); affiches annonçant des manifestations dans la ville (pourquoi sont-elles dans d'autres langues que le français ? A qui s'adressent-elles ?); etc.

- d'expressions langagières et culturelles,
  * compter dans les langues connues et compter sur ses doigts (selon l'enculturation de l'enfant sa façon de compter sur les doigts sera différente)
  * apprendre à compter dans une ou deux langues en discutant de l'utilité d'avoir de nouvelles connaissances ("quand je vais chez mon copain, c'est bien de compter comme lui"; "quand on va en vacances en Espagne, je pourrai compter"; "j'apprendrai à ma soeur à compter en portugais").
  * s'intéresser aux différents moments et aux diverses façons de souhaiter et de célébrer la nouvelle année ou les anniversaires.

- d'écoute d'autres langues
  * les cris des animaux ne sont pas les mêmes dans tous les pays; les cloches ne sonnent pas de la même façon à Genève ou à Londres, pourquoi ?

* écoute de cassettes, écoute de chansons, etc. Découverte des langues écoutées ("est-ce que tu la reconnais?" "A quoi l'as-tu reconnue?") Etc.

- de comparaisons (activités métalinguistiques)
  * à partir de noms présentants des similitude dues aux origines communes de certaines langues et également des différences, observations et remarques (par exemple: en allemand, il y a trois déterminants alors qu'en français il y en a deux et en anglais un seul; entre l'italien, l'espagnol, le portugais et le français on peut confondre certains déterminants etc.). Les mots choisis vont faire partie d'un histoire lue ou racontée, d'un travail sur un thème, etc. Il est évident que selon l'âge des élèves ces activités vont être plus ou moins développées.

Afin d'avoir une trace des discussions entre les enseignantes et les élèves ou entre les élèves eux-mêmes, l'équipe de recherche s'est donné les moyens de prendre des protocoles du déroulement des différentes activités. De plus, pour essayer d'observer si ce type d'activités remplissait les objectifs fixés, un entretien a été mené individuellement avec tous les élèves en début et en fin d'expérimentation.

Quelques résultats qualitatifs

Il est encore trop tôt pour avoir les résultats définitifs de cette modeste recherche car l'analyse des données n'est pas terminée mais déjà quelques remarques intéressantes peuvent être tirées de l'écoute des premiers entretiens menés en début d'année et de la lecture des protocoles pris pendant les activités.

Expressivité sur les langues

Les entretiens ont porté principalement sur l'expression par les élèves des idées qu'ils ont sur les langues: sur celles qu'ils parlent, sur celles qu'ils voudraient ou non apprendre, sur celles qui sont parlées dans leur entourage, sur des stratégies pour se faire comprendre quand on n'a pas de langue commune, sur l'utilité des langues, etc. Les réponses montrent tout d'abord l'énorme diversité linguistique présente dans l'école genevoise. Elle est souvent inconnue des enseignantes. Dans une classe, par exemple, seuls deux ou trois élèves sur vingt-deux se sont déclarés complétement francophones. De façon générale, les enfants bilingues, donc les plus nombreux, s'expriment davantage sur les questions relatives aux langues que les enfants monolingues.

- *"C'est normal de parler des langues pour se faire comprendre avec beaucoup de gens"*
- *"Je veux apprendre l'italien. Une fois je suis allé à Rome et j'ai rien compris"*

Ces thèmes n'ont pas l'air nouveaux pour les bilingues mais, par contre, certaines réponses d'enfants monolingues laissent à penser que ces questions n'avaient jamais été abordées avec eux. Au cours des entretiens, les élèves peuvent exprimer leurs idées, plus ou moins favorables et plus ou moins précises sur les langues qu'ils parlent. Ces indications sont importantes dans la mesure où d'autres recherches montrent que lorsque des jeunes élèves présentent des idées claires sur leurs langues, sur les lieux où ils les parlent et l'usage qu'ils en font, ils ont tendance à mieux réussir leur apprentissage de la lecture/écriture que ceux qui montrent une grande confusion et n'arrivent parfois pas à nommer les langues qu'ils parlent ou à en reconnaître le graphisme.

BEST COPY AVAILABLE

Liens entre langue(s) et communauté(s)

Une rapide analyse de quelques entretiens a dévoilé combien les liens entre la langue et la communauté qui la parle sont étroits. Il n'est donc pas impossible de penser qu'en travaillant à la sensibilisation linguistique, à l'ouverture aux autres langues on puisse favoriser la construction d'attitudes favorables envers les communautés qui les parlent. Le dialogue suivant est représentatif de plusieurs réponses et pose question pour la construction de comportements favorables à la gestion d'une société multilingue et multiculturelle :

Maîtresse: *Est-ce qu'il y a des langues que tu ne voudrais pas apprendre ?*
Pierre: *L'arabe, ils sont pas beaux, ma maman m'a dit*
Maîtresse: *Tout à l'heure, tu m'as parlé de ton copain Karim. Il parle l'arabe, non?*
Pierre: *Oui, lui ça va, mais pas les autres.*

Pierre a besoin de confronter ses représentations à d'autres réalités, à d'autres discours, pour relativiser les attitudes de rejet qui lui sont déjà familières. Il est possible qu'un travail suivi, dans la ligne proposée par les travaux sur l'Eveil aux langages, puisse participer à la déstabilisation des représentations de Pierre et à l'intériorisation d'autres points de vue. L'analyse des entretiens de fin d'année montrera peut-être une évolution. Chez beaucoup d'enfants, heureusement, les réponses illustrent une soif d'apprendre les langues, une attitude d'ouverture qui pourrait se reporter également sur les communautés qui les parlent:

Maîtresse: *Est-ce qu'il y a des langues que tu ne voudrais pas apprendre ?*
Mario : *Non, je les aime toutes. J'aime tout le monde.*

Ecole, espace plurilingue

Briser le monolinguisme de la classe pour offrir ún espace aux langues des apprenants était un des objectifs principaux de la recherche. Dans cet esprit, Berthelier (1986) montre que dans les classes primaires de la région lyonnaise, l'accueil d'un enseignant de même statut administratif et représentatif d'une des langues de la migration suffisait pour rompre le monolinguisme. Les autres élèves issus d'autres groupes linguistiques pouvaient s'identifier à l'enseignant et à sa langue et la sentir ainsi reconnue. Or dans notre recherche, les réactions des jeunes élèves tendent à montrer que, pour eux, il est indispensable que leur langue soit au moins une fois physiquement présente dans la classe. La situation suivante l'exemplifie :

"Zeyneb est arrivée depuis deux mois d'ex-Yougoslavie, de la région de la Kosove. Elle parle albanais. Les activités d'Eveil aux langages se déroulent dans sa classe. Chaque fois Zeyneb demande "quand on va aussi dire des mots, quand on va écrire, quand on va compter en albanais". La maîtresse et les chercheurs prennent du temps pour satisfaire Zeyneb. Après l'activité de chant, elle est à bout de patience et comme ni l'école ni les chercheurs ne sont capables de la satisfaire, elle va se débrouiller toute seule. Un matin, la maîtresse voit arriver Zeyneb dans le couloir de l'école en tirant sa mère par la manche. Zeyneb dit à la maîtresse que sa mère va chanter - comme frère Jacques - en albanais. Et quelques jours plus tard, les enseignantes de l'école remarquent que sur le grand panneau d'accueil de l'école où le mot "bonjour" est écrit en plusieurs langues, quelqu'un a ajouté "bonjour" en albanais".

Le déni de langue

Il est superflu de mentionner que le déni de langue est tout à fait contraire aux objectifs poursuivis par cette recherche et par les travaux qui l'ont influencée. Pourtant l'observation des interactions entre l'enseignante et l'élève révèle que dans l'action, des dénis de langue peuvent avoir lieu sans que l'enseignante en ait conscience.

Extraits de protocole :

Maîtresse: *«Vous voyez les enfants, sur ces emballages suisses on lit le nom du produit en trois langues. Savez-vous pourquoi ?*
Jean: *«Oui maîtresse c'est parce qu'on parle plusieurs langues en Suisse.*
Maîtresse: *«Savez-vous quelles langues on parle en Suisse ?*
Cyril: *«Oui, on parle le français et puis le suisse-allemand ?*
Maîtresse: *«Et encore quelle autre langue ?*
Sonia: *«On parle encore l'italien et une autre langue mais je sais pas le nom.*
Maîtresse: *«Oui, c'est juste. En Suisse, on parle le français, l'allemand, l'italien et le romanche.*
Diego: *«En Suisse, on parle aussi l'espagnol.*
Maîtresse: *«Non Diego. En Suisse on ne parle pas l'espagnol. Ecoute bien, on parle le français, l'allemand, l'italien et le romanche.*

Diego ne dit rien. L'observateur note qu'il a l'impression que Diego disparaît sous son banc, comme s'il n'avait plus rien à faire dans la classe. Il est péruvien, il parle l'espagnol tous les jours à la maison et parfois en dehors. Il entend parler l'espanol dans la rue. Il vit à Genève depuis 4 ans et la maîtresse qui a toute autorité lui affirme qu'on ne parle pas l'espagnol en Suisse...

A la lecture de ces protocoles, une question centrale reste celle de la formation des enseignants pour conduire de telles activités et pour en saisir réellement les objectifs. Dans l'esprit d'Eveil aux langages, cette formation doit tout à la fois donner aux enseignants des connaissances linguistiques de haut niveau, participer à la construction de représentations sur les langues qui brisent de nombreuses idées reçues, entre autres, sur le bilinguisme, sur la hiérarchisation des langues, sur le rôle de l'école dans l'accueil des langues des apprenants, etc.
Une autre interrogation tient au statut donné dans la classe aux activités proposées par "Eveil aux langages". Lorsque qu'elles se situent sur la marge des programmes, elles ne se trouvent pas légitimées et ne remplissent pas les objectifs prévus. Il est donc nécessaire qu'elles trouvent leur place à l'intérieur même des disciplines.

BEST COPY AVAILABLE

3. UN PROJET INTERCULTUREL A L'ECOLE DU MAIL (GE)

3. UN PROJET INTERCULTUREL A L'ECOLE DU MAIL (GE)

Sylviane Magnin Hottelier, (Senof)

En 1994, le secteur des élèves non francophones (Senof), les responsables des cours de langues espagnole, italienne et portugaise ainsi que certains enseignants ELCO se réunissent et se mettent d'accord pour un projet interculturel d'ouverture aux langues[7]. La Direction de l'enseignement primaire (DEP) du canton de Genève accepte le projet qui pourra se réaliser dans quatre classes de deuxième primaire de l'école du Mail.

Les activités didactiques proposées ont pour but de favoriser:

a) une valorisation des cours de langue et de culture d'origine par une conception réellement fonctionnelle de leur intégration dans l'enseignement suisse;

b) de manière générale, une ouverture aux langues (c'est-à-dire une prise de conscience de l'usage du fonctionnement et de la diversité des langues);

c) et une meilleure intégration des pédagogies des langues maternelles et étrangères.

Cette expérience s'appuie sur des perspectives pédagogiques nouvelles qui cherchent à faire de l'école un réel espace plurilingue. Ainsi l'approche "Eveil aux langages" développée en Angleterre depuis quelques années (Hawkins, 1987) insiste à la fois sur la découverte par l'enfant des règles de sa langue, et sur le transfert des compétences de l'apprenant vers l'observation d'autres langues. Cette approche pourrait conduire enseignants et élèves à développer des attitudes nouvelles envers la langue maternelle, les langues étrangères et les personnes qui les parlent. Dans cette approche, la réflexion sur le système linguistique utilisé par l'élève et son fonctionnement remplit plusieurs fonctions (Dabène, 1989, Caporale, 1989):

- *Une fonction d'accueil:* dont l'objectif principal est d'aider les enfants à surmonter le décalage qui peut exister entre la langue de la maison et celle de l'école;

- *Une fonction de structuration:* cette fonction fait de la langue le moteur de l'acquisition des capacités fondamentales de réflexion et de raisonnement;

- *Une fonction de légitimation* pour répondre à la question de la différenciation au niveau linguistique et rendre les langues "autres" égales en dignité à la langue dominante et permettre ainsi que se développe la conscience identitaire du sujet".

[7]Il s'agit, pour l'ensemble du projet, des personnes suivantes: Mmes Th. Guerrier (DEP), S. Magnin Hottelier (Senof), M. F. del Rio et Mme P. Cuesta-Gorgerat (Espagne), Mme Campelloni (Italie), Mme I. Groba (Portugal).

Problématique

L'intérêt pour ce qui touche aujourd'hui à une meilleure intégration entre l'enseignement de la langue maternelle et celui des langues étrangères, à la familiarisation précoce à la diversité des langues, aux savoirs métalinguistiques et à leur utilisation dans les apprentissages apparaît de plus en plus dans les travaux de recherche et dans les textes pédagogiques.

L'expérience que nous menons va tenter de répondre aux questions suivantes:

- Est-ce que l'intégration de la langue d'origine dans l'école développe l'intérêt, la curiosité et l'ouverture des élèves pour les langues (pour la(les) leur(s) et pour les autres) et pour les personnes qui les parlent ?

- Est-ce que la pratique de sa langue d'origine va permettre à l'élève de valoriser sa langue d'origine ?

- Est-ce que la sensibilisation à d'autres langues familiarise les enfants monolingues avec la diversité linguistique, légitime les langues parlées par les élèves allophones et valorise la connaissance de ces langues ?

- Est-ce que la pratique d'ateliers "multilingues" développe les compétences métalinguistiques des élèves ?

Sans entrer dans tous les détails de la démarche, soulignons que cette expérience se divise en trois temps principaux:

1) La collaboration entre enseignants genevois et enseignants de langue et culture d'origine (ELCO) sur des contenus pédagogiques.

2) Les bilans: en cours d'année, des entretiens sont menés avec tous les élèves afin d'évaluer les modifications qui ont pu avoir lieu.

3) La recherche: de l'élaboration de l'expérience à son terme, la recherche prévoit le déroulement, le choix des sujets, les instruments utilisés, le recueil des données et leurs exploitations en cohérence avec les questions de recherche.

L'organisation (hebdomadaire et mensuelle)

Durant **trois mardis après-midi** de suite,
les élèves hispanophones (16 élèves)
les élèves lusophones (26 élèves)
les élèves albanophones (6 élèves)
et les élèves italophones (24 élèves)
fréquentent le cours de langue et culture d'origine.

Les autres élèves (soit 7 Suisses, 4 Français, 1 Tunisien, 1 Ethiopien, 1 Slovaque, 1 Erythréen, 1 Algérien, 1 Nigérien) répartis en 2 groupes travaillent en français sur le même thème, le même point de grammaire, conjugaison, etc... que les élèves albanais, espagnols, italiens et portugais.

ELCO Portugal	ELCO Espagne	ELCO Kosovo	ELCO Italie	enseignant genevois
élèves lusophones	élèves hispanophones	élèves albananophones	élèves italophones	élèves francophones et allophones

Sur trois enseignants genevois n'ayant pas de classe, deux travaillent au Senof avec la formatrice à l'élaboration du matériel pour les séances suivantes et le 3ème enseignant aide à tour de rôle les enseignants dans les classes[8].

Le quatrième **mardi du mois** les élèves espagnols, portugais, albanais et italiens ainsi que tous les autres élèves allophones et francophones sont répartis dans 6 ateliers dits "interculturels".

Précisons qu'une classe de 3P s'ajoute aux 4 classes de 2P, lors du 4ème mardi de chaque mois .

Dans chaque atelier, un enseignant de langue d'origine ainsi qu'un enseignant francophone animent les activités interculturelles.

ELCO Portugal	ELCO Portugal	ELCO Kosovo	ELCO Espagne	Espagne (ens. genevoise d'origine espagnole)	ELCO Italie
+ Ens. francophone 20 élèves espagnols portugais italiens francophones allophones	+ Ens. francophone 20 élèves espagnols portugais italiens francophones allophones	+ Ens. francophone 20 élèves kosovars espagnols italiens portugais francophones allophones	+ Ens. francophone 20 élèves espagnols portugais italiens francophones allophones	+ Ens. francophone 20 élèves espagnols portugais italiens francophones allophones	+ Ens. francophone 20 élèves espagnols portugais italiens francophones allophones

2 classes en espagnol avec un enseignant hispanophone et un enseignant francophone.
2 classes en portugais avec un enseignant lusophone et un enseignant francophone.
1 classe en albanais avec un enseignant albananophone et un enseignant francophone.
1 classe en italien avec un enseignant italophone et un enseignant francophone.

Les enfants effectuent un tournus à chaque atelier interculturel.

[8]L'équipe d'enseignants francophones est composée de Mesdames Catherine Blaudszun, Françoise Gabriel, Cristina Morales, Florence Raboud, Germaine Rodriguez et Jeanne Yammine.

La répartition du travail

Chaque **mardi**, les quatre enseignants ELCO sont dans les classes, ainsi que 2 enseignants genevois. Les 2 autres enseignants genevois et moi-même, nous nous réunissons au SENOF pour créer et préparer le travail des mardis suivants.

Chaque **jeudi,** avec les ELCO espagnol Antonio Moreno, l'ELCO portugais Mina Roso et l'ELCO italienne Elda Gallacci et parfois l'ELCO albanais Nehat Rexhepi, nous travaillons les thèmes, nous discutons des propositions faites le mardi et nous traduisons.

Cette démarche est très riche en échanges de méthodes pédagogiques, en échanges culturels, ce qui correspond bien à notre objectif: une meilleure intégration des pédagogies des langues maternelles et étrangères.

Les thèmes abordés:

Unité 1: Les couleurs

"Un ballon pour grand-père" - texte narratif

Unité 2: Le corps humain

"Au pays des frisés, une sans frisette est née" - texte poétique

Unité 3: L'alimentation

"La famille Petitplats" - texte narratif, texte injonctif

Unité 4: Les fêtes dans le monde

"Le vrai père Noël", chansons - texte poétique

Unité 5: Le temps vécu

Une cassette vidéo: "La mésange" - texte explicatif

Unité 6: Les sports

"Un match au salon" - texte narratif

Unité 7: L'écrit dans la rue - Les affiches

"La triste histoire de Jimmy" - texte narratif

Unité 8: Le jardin botanique - Environnement

"Un pays loin d'ici" - reportage

A l'heure actuelle, on peut dire simplement que les activités proposées suscitent l'intérêt et la curiosité des élèves. La plupart d'entre eux semblent avoir pris plaisir à découvrir d'autres langues. D'une part les activités permettent une ouverture, elles mettent en valeur les élèves d'origines différentes et semblent améliorer leur image de soi. D'autre part, les enseignants ELCO se sentent partenaires, à part entière, de l'enseignement genevois, ce qui a rarement été le cas jusqu'à ce jour.

BEST COPY AVAILABLE

4. UNE ECOLE PRIVEE BILINGUE ALLEMAND-FRANÇAIS

4. UNE ECOLE PRIVEE BILINGUE ALLEMAND-FRANÇAIS (GE)[9]

H. Moser, directeur et fondateur de l'Ecole Bilingue de Genève

En 1990, lors de la création de l'école bilingue, on m'a dit: "Mais comment voulez-vous créer une école bilingue? Si c'était possible, il y a longtemps que cela existerait !". En effet, c'était la première école bilingue allemand-français en Suisse. Il existait déjà des écoles bilingues anglais-français, anglais-allemand, mais aucune ne proposait deux langues nationales. Pourtant, l'allemand est devenu la deuxième langue en Europe, après le russe. On dénombre plus de 80 millions de gens qui parlent l'allemand actuellement et on évalue à 15 millions ceux qui vont le parler dans un avenir proche. C'est une langue qui est en train de monter en Europe, contrairement au français. Au-delà de ce but utilitaire, la création de cette école bilingue répond à l'envie de tenter un petit rapprochement entre les populations d'un pays quadrilingue. Car la politique linguistique de la Suisse, basée sur la territorialité des langues, considère qu'il faut protéger et maintenir les régions linguistiques, un peu comme des réserves naturelles. Rien n'a été prévu pour la communication entre les quatre régions, entre les individus. Lorsque l'on parle de bilinguisme allemand-français, cela soulève toute une série de réactions de peur et de défense: les Romands ont peur d'être envahis par la langue allemande, par les germanophones et l'inverse est valable dans l'autre sens. Si j'ai décidé d'ouvrir une école bilingue en 1990, c'était justement pour montrer que c'était possible. Je voulais prouver que des monolingues peuvent devenir bilingues à l'école et que, par ailleurs, ils restent toujours bons en français et dans tous les autres domaines.

Rendre la langue nécessaire.

La méthode est artificielle, en quelque sorte, puisqu'on apprend l'allemand alors que Genève n'est pas une ville germanophone, et que les élèves ne peuvent pas le parler dans la rue. Or, il faut que les enfants aient une motivation plausible pour apprendre une langue étrangère. C'est une des raisons pour lesquelles j'ai choisi de débuter avec des élèves de 9-10 ans, car, à cet âge, on peut commencer à faire des voyages, à organiser des rencontres avec des gens qui parlent allemand. L'allemand étant une langue de proximité, il suffit de quelques heures de train ou de voiture, pour trouver des gens qui le parlent. Avec ces élèves, il est donc possible de partir une nuit, de loger chez quelqu'un, dans une famille que l'on aura choisie et, par là, de rendre la langue nécessaire pour l'élève. Il est très difficile d'enseigner une langue en disant: "Vous aurez des notes, c'est important et puis vous verrez que tout ce que vous apprendrez maintenant vous n'aurez pas à l'apprendre plus tard". Ce ne sont pas des arguments convaincants pour les enfants. Par contre, lorsqu'on leur explique qu'ils vont partir, qu'ils vont loger une nuit chez quelqu'un, c'est différent. Ils se demandent alors de quelle façon ils vont exprimer à cette famille leurs désirs, leurs besoins. Ils doivent chercher comment ils diront: "Est-ce que la nuit vous pouvez laisser la porte entrouverte, parce que moi j'ai peur quand il fait noir" ou alors: "Moi je ne mange pas, je n'aime pas la viande ou je n'aime pas le porc". De cette manière, ils découvrent toute une série de mots, d'éléments, de phrases dont ils ont besoin; pour eux, c'est vital, ce n'est pas une question de vie ou de mort, mais ils se disent: "Si je ne sais pas ça, je risque de passer une mauvaise nuit et d'être très embêté à

[9]Retranscription de l'intervention orale de H. Moser.

table, de faire mauvaise impression". Il y a dès lors une très forte motivation: ils apprennent toute une série de choses par besoin, et non pas parce que c'est imposé; c'est le besoin qui compte.

On a objecté que cela ne marcherait jamais, en argumentant que les Suisses-allemands allaient parler le dialecte avec les enfants et non pas le "bon allemand". Pourtant, les petits Suisses-allemands, quand ils savent qu'ils vont avoir la visite des Romands, ils se préparent et ils se donnent beaucoup de peine pour essayer de parler un allemand correct, le hochdeutsch. De plus, quand ils parlent le "bon allemand", ils ne le parlent pas trop vite et le vocabulaire qu'ils utilisent est particulièrement modeste parce qu'ils ne connaissent pas beaucoup de mots. Par conséquent, lorsque mes petits Genevois vont à Berne pour la première fois et rencontrent une classe de Suisses-alémaniques, ils rentrent à Genève le soir, en disant "J'ai tout compris!". C'est une chance qu'ils n'auraient probablement pas si on les envoyait pour la première fois à Hambourg ou à Brême; dans ce cas ils rentreraient en disant "Je crois que cette langue, je ne l'apprendrai jamais". J'ai donc essayé, dans un premier temps, de tirer parti de la situation Suisse et d'en faire une chance.

Un enseignement par immersion progressive

Dès la cinquième primaire, il s'agit d'un enseignement par immersion, c'est-à-dire qu'au lieu d'enseigner l'allemand, on enseigne **en** allemand. Lorsque les élèves arrivent le premier jour, et c'est valable pour toute la première année, l'école commence en allemand le matin. Il y a donc deux enseignants dans la classe: un homme et une femme, pour que cela soit conforme à la vie. Si la femme parle allemand, lui ne parle que le français.

La journée est divisée en quatre périodes:

- le premier quart, quand ils arrivent, cela se passe en allemand; ils apprennent des choses toutes simples: comment se présenter, saluer,... Précisons que ces cours ne sont pas destinés aux Suisses-allemands et que tous les élèves sont de vrais petits francophones qui ne savent pas un mot d'allemand et dont les parents, souvent, ne savent pas un mot d'allemand non plus.

- la deuxième partie de la matinée et le début de l'après-midi se déroulent en français; on fait alors des mathématiques, du français.

- la fin de l'après-midi se passe à nouveau en allemand et l'on en profite pour faire du dessin, des travaux manuels, du bricolage, du chant, de la musique. Toutes ces matières-là se font en allemand dès les premiers jours, car rien n'empêche un enfant de "dessiner en allemand". Ils apprennent par exemple le nom des couleurs le plus naturellement du monde, car ils n'ont pas besoin de faire une liste des couleurs: comme l'enseignante ne parle que l'allemand, s'ils ont besoin du crayon rouge, ils vont le lui demander en français et elle répondra en allemand. Ça finit par entrer assez vite.

Dès le mois de janvier, on commence à étudier une matière en allemand. Nous avons choisi en premier lieu la géographie, parce que c'est probablement la matière qui se prête le mieux à un enseignement en langue étrangère: on peut se baser sur quelque chose qui existe, sur quelque chose de clair, qui n'est pas abstrait.
De plus, l'idée étant d'aller visiter des enfants suisses-allemands, on peut faire toute une série d'activités autour de ce projet: lire les noms géographiques, rechercher le canton, la ville, et même le quartier dans lequel ils se rendront. Les activités sont guidées par cette arrière-pensée de préparation de leur séjour en Suisse-allemande. On cherche à les rendre

capables d'identifier les rues dans le quartier, d'arriver à se situer à partir de la gare, de lire correctement les noms. Cela leur fait découvrir que la connaissance d'une langue permet d'avoir une autonomie supplémentaire et que celui qui sait le mieux, c'est celui qui servira de guide dans la vie, celui qui dira: "Venez par là, parce que moi, j'ai vu, c'est ici."

L'année suivante, en sixième primaire, le temps d'enseignement est divisé en deux: cinquante pour cent en allemand, cinquante pour cent en français, et cela jusqu'à la fin des études. Durant cette année, les matières enseignées en allemand sont la biologie, les sciences naturelles et la géographie, ainsi que le dessin et les activités créatrices. L'allemand, en tant que matière, est également enseigné, surtout pour répondre aux besoins des enfants en fonction de leurs déplacements en Suisse-allemande.

Dès la septième année, les mathématiques, la biologie, puis la physique et l'histoire sont enseignées en allemand.

Les cours sont donnés pendant dix-huit semaines, c'est-à-dire environ un semestre. Le maître enseigne en allemand pendant quatorze semaines; les quatre dernières semaines, un enseignant de langue française, qui connaît la matière, vient dans la classe et demande aux élèves: "Là, vous avez étudié tel sujet en allemand, est-ce que vous pouvez me raconter ce que vous avez retenu?" Le rôle de ce maître n'est pas de refaire rapidement tout le programme en français, mais d'arriver à se remémorer, avec eux, l'essentiel, puis de le classer, de remettre de l'ordre dans les connaissances acquises. Les élèves obtiennent ainsi une sorte de synthèse. Il me semble que, même dans l'enseignement le plus traditionnel, cela ne serait pas inintéressant de changer de maître entre classes parallèles au bout de quelques semaines. La venue de cet autre enseignant ne doit pas être vue comme une vérification de la qualité du travail de l'autre collègue, mais comme l'élaboration d'une synthèse avec les élèves. De cette manière, à la fin, ils se souviennent de l'essentiel et connaissent la terminologie en deux langues.

Les autres langues

Dès la septième année, l'anglais est introduit. Les élèves apprennent l'anglais très rapidement parce que lorsqu'on travaille en deux langues, la troisième langue s'acquiert très facilement.
Au début de la septième année, on commence également le latin, car c'est une bonne manière de structurer les choses; comme c'est une langue qui se décline, son apprentissage permet de moins insister sur la grammaire et la déclinaison allemandes. En effet, grâce au latin, on met progressivement en place la grammaire allemande. Les élèves ne sont pas obligés de continuer le latin par la suite, mais ils en reçoivent tous une bonne initiation.

Un regard critique vis-à-vis de sa propre langue

L'enfant développe un regard critique vis-à-vis de sa propre langue: une fois qu'il a vu d'autres constructions possibles, il commence à apprécier les tournures du français . A ce moment-là, il peut voir les différences et se dire "C'est quand même joli!". Par exemple, la semaine dernière, les élèves lisaient un texte anglais; ils y ont trouvé le verbe "to remember" et ils ont fait la comparaison avec l'allemand, où cela se dit "sich erinnern". Ils savent que "Innen" c'est l'intérieur, que "sich erinnern", c'est en quelque sorte remettre quelque chose en soi: quand on se souvient, c'est qu'on a de nouveau quelque chose à l'intérieur; quand on l'a oublié, c'est sorti de soi. En français, on dit "se souvenir", c'est-à-dire venir de dessous; d'une certaine façon, cela veut dire que cela a

été enterré et que cela revient par dessous. Les élèves trouvaient que, dans le fond, l'allemand était plus subtil et plus émouvant. Une langue, c'est aussi une culture, une manière de penser, de faire. Les enfants comprennent que la différence d'une langue à l'autre peut révéler quelque chose de profond, de culturel.

Une maturité fédérale bilingue

Avant que l'Office Fédéral de l'Education et de la Science accepte la maturité fédérale bilingue, on a observé ce qui se passait dans notre école. Un visiteur a demandé à un élève:

- *Pourrais-tu me parler d'un sujet d'histoire, en allemand?*
- *Si vous voulez. Qu'est-ce qu'on a fait ?...on a fait l'Egypte, Rome...*
- *L'Egypte.*

L'élève lui a répondu en allemand: "Ja, aber, geben Sie mir trotzdem fünf minuten , dass ich mich vorbereiten kann" (Oui, mais laissez moi cependant cinq minutes pour me préparer)

Il lui a laissé cinq minutes et après, l'élève a fait un petit exposé sur l'Egypte, en allemand. C'est ainsi, entre autres, qu'il était visible que l'éducation bilingue donnait de véritables résultats.

Nous avons donc pu obtenir en Suisse la création d'une maturité fédérale bilingue. A notre grand étonnement, c'est une décision qui a été prise très rapidement: on en a parlé pour la première fois au mois de septembre 1993, et le 2 décembre 1993 déjà, une conférence de presse annonçait la création d'une maturité fédérale, mention bilingue.

Cette maturité entre en vigueur en 1995, et, pour l'instant, elle est réservée aux langues nationales. Nous avions demandé qu'elle soit élargie à toutes les langues de la maturité fédérale, c'est-à-dire l'espagnol, le russe et l'anglais. Pour l'instant, seul l'anglais a été accepté. Il n'y a pas de raison que plus tard, cela ne soit pas étendu encore à d'autres langues, mais, par crainte d'effrayer les gens, cela a été limité à trois ou quatre langues.

Pour obtenir cette maturité, il faudra passer onze examens (neuf matières suite à la réforme de la maturité) dont deux ou trois seront présentés en allemand. A titre d'exemple: la géographie, l'histoire, la biologie, la physique, éventuellement la chimie.

Conclusion

Ce que je vous livre aujourd'hui, c'est l'apport de l'enseignement privé à la réflexion sur le bi-, pluri- ou multi- linguisme. Actuellement les élèves qui avaient commencé leur cursus bilingue il y a cinq ans sont en neuvième année. Je parle donc de quelque chose qui existe et qui fonctionne. Aujourd'hui, il y a des résultats: on peut entrer dans les classes, discuter avec les élèves et constater que cela marche.

Il m'est arrivé de demander pourquoi on ne profite pas plus dans les écoles publiques de toutes les langues en présence. En général, on me répond que les parents ne seraient pas d'accord. Ce ne sont pas forcément les enseignants qui s'y opposent, mais surtout les parents, car ils ont peur que le niveau général ne baisse; ils imaginent que, si l'on passe du temps à apprendre l'espagnol, le portugais ou une autre langue, cela se fera au détriment de quelque chose. Or, d'après mon expérience, c'est du bénéfice net et cela ne provoque pas de désavantages et rend les enfants plus performants!

Si le Département de l'Instruction publique me disait : voilà, il y a une école publique à tel endroit... essayez, débrouillez-vous avec les moyens habituels, avec les gens qui y sont et peut-être en allant encore en chercher d'autres et essayez de prouver que ça marche avec le serbo-croate, le portugais ou l'albanais; cela me passionnerait. Je relèverais le défi, car je suis persuadé que c'est possible.

5. UNE EXPERIENCE ANGLAISE

5. UNE EXPERIENCE ANGLAISE

LE ROLE DE L'ECOLE FACE AU BILINGUISME[10]

Danièle Moore, (CREDIF, Paris[11])

Introduction

J'aimerais livrer ici un certain nombre de réflexions basées sur des enquêtes que j'ai menées pendant plusieurs années auprès de jeunes enfants anglais monolingues, et de jeunes enfants bilingues d'origine indo-pakistanaise. La situation que je souhaite évoquer ici est celle d'écoles secondaires d'une petite ville du nord de l'Angleterre qui a connu une migration massive d'origine indo-pakistanaise, entraînant une sur-population d'enfants d'immigrés dans certains établissements scolaires. L'école anglaise doit ainsi faire face à des déséquilibres numériques entre les différents groupes linguistiques en présence. Pour les enfants issus de la migration, l'adaptation au milieu scolaire et social du pays d'accueil n'est pas des plus aisée. On observe de manière générale que ces enfants sont rapidement confrontés à nombre de difficultés, entraînant souvent leur sanction dans les institutions scolaires (pourcentage d'échecs important, résultats scolaires plutôt faibles, sous-représentation au niveau de l'enseignement supérieur, etc.).

L'échec scolaire important des enfants bilingues paraît attesté dans toutes les matières du programme scolaire, ainsi qu'en situation d'apprentissage scolaire que cela soit pour la langue d'origine ou pour une langue étrangère comme le français. Pourtant, la littérature récente traitant du bilinguisme tend à présenter le jeune bilingue comme un spécialiste des langues, habitué à fonctionner dans plusieurs systèmes... que faut-il alors penser de la situation de ces enfants indo-pakistanais ? Et en particulier, quelle est l'importance des facteurs affectifs sur leur apprentissage d'une langue étrangère dans le cadre de l'institution scolaire? Nous verrons que la relation du bilingue à sa propre langue d'origine reflète souvent la position dévalorisée de sa langue, telle qu'il la perçoit et telle que les enfants monolingues la perçoivent dans le cadre scolaire et au sein de la société.

Représentations sociolinguistiques et apprentissage des langues.

Si l'on s'intéresse aux phénomènes qui accompagnent l'apprentissage des langues secondes ou étrangères, je crois qu'il est important de rappeler certains facteurs liés aux représentations et évaluations sociolinguistiques que développent les enfants en milieu scolaire: leur compétence dans l'apprentissage d'une autre langue peut se trouver affectée par l'image qu'ils se construisent d'eux-mêmes, de leur propre langue d'origine, de la langue à apprendre, et ainsi de suite. Les exemples qui vont suivre montrent que ces représentations dépendent en grande partie de la nature des contacts entre les groupes

[10]Retranscription à partir de l'intervention orale de D. Moore.
[11]Centre de recherche pour l'enseignement et la diffusion du français.

linguistiques concernés, de la perception que les enfants ont de ces contacts, de leurs rapports de force et de l'idée qu'ils se font du statut de leur propre langue. Ce qui me semble intéressant à souligner, c'est que, dans tous les cas, l'école joue un rôle dans la formation des représentations sociolinguistiques.
Remarquons que ces évaluations linguistiques se rapportent par conséquent à des critères qui sont souvent essentiellement extra-linguistiques!

Le rôle de l'école face au bilinguisme.

J'ai mené une enquête auprès d'élèves de 14 et 15 ans dans deux groupes d'écoles marquées par leurs positions disctinctes quant à la place accordée aux langues d'origine des élèves alloglottes:

- Dans le premier groupe (écoles de type A), l'école ne prend pas en compte la langue d'origine des enfants alloglottes, en pensant que cela facilitera leur intégration et leur apprentissage de la langue de résidence. Or, nier leurs différences, c'est marginaliser d'autant plus ces populations, puisque leur langue d'origine fait partie de leur identité.

- La seconde position (écoles de type B) est représentée par des écoles qui choisissent de s'adapter à leur public et décident de reconnaître les langues des enfants alloglottes. Trois questions-clefs se posent alors: comment, pourquoi et pour qui ? Comment procéder, et dans quel but ? Faut-il enseigner ces langues d'origine à toute une classe, ou aux seuls enfants migrants?

Bien sûr, ces deux positions sont ici caricaturales. Il existe entre les deux tout un continuum que je n'évoquerai pas dans cet exposé. Pour refléter ces positions assez extrêmes, j'ai cherché trois écoles se rapprochant de la première position, c'est-à-dire les moins favorables au bilinguisme (écoles de type A). Elles ne valorisent pas l'apprentissage de la langue d'origine et ne développent pas d'actions spécifiques dans ce sens. Les cours de langues d'origine n'y sont donnés qu'en dehors des cours normaux. Les écoles de type B cherchent au contraire à mettre en place un programme d'éveil au langage, par une méthode mettant l'accent sur la nature du langage et de la communication, la revalorisation des langues et des compétences langagières des enfants bilingues. Les cours de langue et culture d'origine sont reconnus comme matière d'enseignement et sont ouverts à tous les élèves de l'école. Le statut de ces langues devient par conséquent équivalent à celui de langues étrangères, comme par exemple le français (des examens de même niveau et construits sur des critères similaires valident les apprentissages en fin de parcours).

Les enfants, les langues, les locuteurs.

L'enquête que j'ai menée dans ces deux groupes d'écoles a permis de mieux cerner certains phénomènes en jeu concernant la place à accorder aux langues d'origine des élèves alloglottes. J'ai ainsi constaté que la majorité des jeunes bilingues interrogés soulignent la valeur et l'importance qu'ils accordent et à la langue de leurs parents et à l'anglais, langue du pays où ils résident et où, bien souvent, ils sont nés. Toutefois, dans les écoles où la langue d'origine ne trouve pas sa place (école de type A), bon nombre d'enfants sont gênés d'avouer qu'ils parlent une autre langue que l'anglais à la maison. Ils se disent fiers de leur langue, mais ne désirent pas trop la parler en public et ont le

sentiment d'être marginalisés. On remarque également une survalorisation de la langue anglaise par rapport à la langue d'origine.

La valorisation des langues d'origine observable chez les groupes bilingues, et la survalorisation de l'anglais dans ces mêmes groupes, montrent la mise en oeuvre de deux niveaux de prestige des langues: un prestige lié plutôt au statut pour l'anglais, et un prestige lié davantage à l'identité pour les langues d'origine. Cette double orientation des jeunes bilingues témoigne de leur profonde adaptation à leur environnement: les jeunes élèves se rendent très bien compte qu'ils ne peuvent pas faire l'impasse sur l'anglais s'ils veulent monter dans l'échelle sociale, et que parallèlement, leur langue d'origine fait partie de leur identité. Nous nous trouvons ainsi en présence d'un double niveau de valorisation. Je donnerais ici trois exemples servant d'illustration, dont le premier est celui d'un professeur qui dit: *"Les enfants pensent que l'anglais, et la culture anglaise, ont un très haut statut"*. Ses élèves me répéteront la même chose. Un autre enseignant: *"Les enfants pensent que l'urdu est plus poli et comprend un degré de finesse supplémentaire, très culturel: au Pakistan, l'urdu est une langue de classe plutôt qu'une langue originelle. On ne peut le rattacher à aucune aire géographique précise. C'est un langage de classe seulement"*. Nous voyons que pour ces enfants-là, se rattacher à l'urdu, c'est aussi s'identifier à une classe supérieure dans la culture d'origine.

Parlons d'abord des groupes d'enfants des écoles de type A (moins favorables au bilinguisme), dans lesquelles se trouvent au maximum 30% d'enfants bilingues pour l'ensemble de l'école, les enfants de ces groupes partagent les mêmes opinions en ce qui concerne la valorisation de l'anglais, mais se distinguent radicalement dans leurs évaluations des langues d'origine et de leurs locuteurs.
Les enfants monolingues de souche anglaise insistent fortement sur la présence envahissante d'autres groupes alloglottes. Ils reviennent souvent sur ce genre de discours: *"Oui, il y en a plein, on est envahis, quelle horreur!"* etc. Quand ces enfants monolingues développent un minimum de compétences linguistiques dans la langue de l'autre, on se rend compte que leurs motivations pour l'apprendre marquent plutôt un caractère conflictuel, à l'image de la relation qui lie les deux groupes: ils apprennent des mots dans la langue de l'autre pour pouvoir les *injurier* dans l'autre langue. Un élève parle de la langue "des autres": *"Moi je ne l'aime pas. Je l'apprends, j'apprends quelques injures, comme ça maintenant je sais quoi dire. (...) Et puis je ne les aime pas. Ils ont une mauvaise haleine, ils puent."*. La langue est ici mise en relation avec les interlocuteurs: *"Et puis il y en a, ils sont toujours ensemble, ils se déplacent en gang dans les rues et puis ils nous embêtent, ils nous attaquent."*. Quand j'interviens et que je leur fais remarquer que la situation est réciproque, leur réaction est très violente, comme un cri: *"On était là d'abord, on était là les premiers!"*. Ces réactions indiquent en quels termes cette cohabitation est vécue: cela reste une situation de conflits, de survie au niveau du territoire. La menace linguistique ressentie est rapidement transformée en une menace physique: les "autres" se déplacent en gang, ils cherchent des noises. Puis arrive l'argument de territorialité et de "droit": *"on était là d'abord!"*. La non-compréhension de la langue de l'autre est ainsi d'abord vécue en termes de conflit et d'agression. L'apprentissage d'un vocabulaire minimal sert en premier lieu à mieux se défendre contre l'agression verbale que l'on croit entendre dans la parole de l'autre.

Pour ce qui est des écoles de type B, les entretiens avec les enfants anglais de souche démontrent une plus grande souplesse d'adaptation. Leur intérêt pour la langue de l'autre laisse place à des stratégies d'apprentissage axées essentiellement sur la communication avec l'autre groupe, le partage des expériences. Le fait de pouvoir parler un petit peu la langue de l'autre permet de mieux le comprendre, lui et sa culture. Il s'agit donc de stratégies complètement différentes de celles développées dans les écoles de type A, comme le montre cet extrait d'entretien avec une élève d'une école B: *"La plupart des gens dans ma classe parlent un mélange d'urdu et de penjabi, il y a en a un ou deux qui parlent bengali, et tu vois, je leur demande comment on dit certaines choses en urdu, ils*

me répondent. Maintenant , je peux leur demander comment ils s'appellent, et répondre: je m'appelle Vickie. J'ai appris d'eux un certain nombre de choses. Je sais qu'il y a une différence entre urdu et penjabi. Il y en a deux dans ma classe qui parlent bengali, ils le parlent souvent. J'aime bien parler quelques mots en urdu et en penjabi, et je peux comprendre ce que mes amis se racontent".

La différence de situation est ici flagrante: si le premier groupe d'enfants avance des arguments d'autodéfense linguistique pour justifier l'apprentissage d'un "vocabulaire de survie" en langue étrangère, le second groupe affiche plutôt la volonté de faire le premier pas pour partager des expériences avec l'autre et mieux communiquer. L'exemple de Vickie est frappant à cet égard, et laisse sous-entendre que ses réseaux d'amitiés sont ouverts sur l'autre groupe, ce qui était rarement le cas dans les écoles de type A. Les premiers mots qu'elle apprend, au lieu d'insultes, tiennent d'un rituel de salutation et d'entrée en contact avec l'autre. L'exemple suivant confirme cette attitude: *"Ben moi, je dis: s'ils sont là, on va pas se mettre à tuer tous les Pakistanais. Alors je pense qu'on ferait mieux de vivre avec eux, et si eux commencent à apprendre l'anglais, ben nous on pourrait apprendre un petit peu des langues asiatiques* (c'est-à-dire les langues indo-pakistanaises), *ça pourrait aider*". Un autre exemple: *"Moi je pense que ce serait mieux de choisir d'apprendre l'urdu, parce qu'il y a de plus en plus d'Asiatiques qui viennent dans cette école, ce serait bien pour nous de pouvoir parler une langue asiatique (...). On serait capables de communiquer et de comprendre ce qu'ils se disent.".*

Dans ces écoles de type B, où il y a déjà plus de 65 % d'enfants bilingues, et où cette proportion va en s'accroissant, on remarque que, loin de se fixer sur le caractère effrayant et envahissant de leur nombre, les enfants trouvent logique d'apprendre eux aussi une langue étrangère, sans chercher à condamner la situation, ni à l'éviter. Notons encore que le besoin de maîtriser une langue d'origine pour communiquer va souvent de pair avec des projets sociaux ou professionnels. Dans ce sens, un élève déclare: *"Quand je serai grand, mon patron pourrait être Indo-Pakistanais. Si je peux lui parler, ca m'aidera dans mon boulot.".* Situation qu'aucun élève de l'école de type A n'a seulement imaginée: les patrons ne peuvent qu'être des Anglais! Il y a donc là toute une adaptation à l'environnement social qui est complètement différente selon ces deux types d'écoles.

Le choix du français à l'école: une langue de plus ou une langue de moins ?

Passons maintenant au choix du français à l'école. Est-ce que cela représente une langue de plus pour ces enfants bilingues, ou est-ce que son apprentissage tend à remplacer leur langue d'origine ?

Pour ce qui est des écoles de type A, j'ai remarqué que l'ensemble des enfants bilingues choisissaient souvent le français afin d'éviter d'être associés aux membres de leurs propres groupes. Ceci leur permettait de revaloriser leur image par un choix de langue prestigieuse. Le choix du français servait à faire comme les petits Anglais. Ces derniers considèrent à leur tour l'apprentissage d'une langue d'origine comme fortement dévalorisant, ce qui semble également jouer un rôle important dans leur choix d'apprentissage d'une langue étrangère comme le français. Du reste, l'idée-même de se mettre à apprendre une "langue de migrants", par exemple l'urdu, leur paraît loufoque, voire très choquante.

J'ai quelques exemples qui illustrent mon propos. Une enseignante m'a fait part de son avis: *"Il faut que vous vous rendiez bien compte que le français est une langue de blancs. Là réside, je pense, la différence principale".* Ça fait mal de l'entendre! Un fille : *"Mon frère pense que dans l'école secondaire, tout le monde sait parler le français, alors on*

serait les seuls à ne pas le savoir". Nous retrouvons-là cette volonté de faire pareil que les autres, de ne pas se marginaliser, de ne pas marquer de différences. Et enfin, une petite Anglaise d'une école de type A: *"Moi, ça m'intéresserait bien* (d'apprendre l'urdu ou le penjabi), *mais on me traiterait alors de Paki-lover* (ce qui est une injure), *on finit donc par ne pas le choisir!* ". Le choix de l'apprentissage de la langue étrangère permet d'établir la frontière entre les groupes, et il paraît difficile, pour les enseignants autant que pour les élèves, d'enfreindre ces règles implicites. Il en va de même pour les enfants bilingues.
En revanche, l'apprentissage du français dans les écoles de type B ne s'inscrit pas en concurrence de la langue d'origine pour les enfants bilingues, mais plutôt comme un apprentissage parallèle. Les finalités communicatives de l'apprentissage sont clairement privilégiées, comme l'indique le genre d'arguments qui reviennent chez les enfants concernant la maîtrise des langues. Ils évoquent encore le fait de pouvoir mieux s'intégrer en cas de déplacement volontaire, notamment dans la recherche d'un emploi.

Pour terminer, parmi les six écoles secondaires dans lesquelles j'ai effectué ces enquêtes, je n'ai relevé que quatre exemples, chez les enfants monolingues de souche anglaise, d'apprentissage d'une langue d'origine (enfants ayant choisi d'apprendre l'urdu à la place du français). Leurs motivations sont les suivantes: une communauté locutrice de la langue habite la ville, et en regard de cette situation, l'apprentissage du français leur semble ne servir à rien; la visée utilitaire d'apprentissage d'une langue comme l'urdu, pour une profession sociale, marquait aussi la volonté de se rapprocher de la culture de l'autre. Notons que ces quatre exemples de jeunes filles ayant fait ce choix peuvent sembler particuliers, et rattachés à leur vécu sans doute différent des autres élèves (amitiés, relations de voisinage ou de parenté avec des Pakistanais, etc.). Leur attitude est dans tous les cas moins crispée par rapport à la culture et à la langue de l'autre, comme on le sent dans cet exemple: *"Ma mère voulait que je choisisse une langue comme l'italien ou le français à l'école. Mais il n'y a pas d'Italiens par là autour. Il y a bien plus d'Asiatiques".* Ce qui est d'une logique implacable... Et cet autre: *"Moi j'ai choisi l'urdu probablement parce qu'il y a beaucoup d'Asiatiques, et que si on peut parler leur langue, ce sera bien plus facile de s'entendre avec eux".* Et finalement: *"Moi, j'ai beaucoup d'amis asiatiques, tout le quartier en est rempli, et j'ai eu envie de l'apprendre pour pouvoir communiquer plus facilement".*

Conclusion.

J'en arrive maintenant à ma conclusion: ce que je voulais souligner par cet exposé, c'est les différences entre les groupes observés, selon que l'environnement scolaire est plus ou moins favorable à un maintien des langues d'origine, et à leur emploi effectif à l'école. Les enfants se distinguent à ce sujet dans leurs choix d'apprentissage des langues, dans les motifs qu'ils évoquent pour présenter ces choix, et dans leurs représentations sociolinguistiques qui sont attachées aux langues et aux interlocuteurs.

Il me semble aussi avoir mis en évidence que cette valorisation du bilinguisme dans les écoles n'est pas seulement favorable aux enfants issus de l'immigration, mais qu'elle a encore un impact très positif sur l'estime accordée à l'autre groupe linguistique, que ce soit le groupe issu de la migration, le groupe locuteur du français ou le groupe anglophone au sein duquel les élèves s'inscrivent.
C'est là un autre point important à relever: il n'y a pas que les langues d'origine qui aient bénéficié d'une valorisation du bilinguisme. Les langues étrangères, telles que le français, en bénéficient tout autant, puisque (dans les écoles B), les enfants ne *remplacent* pas la langue étrangère par la langue d'origine dans leurs choix d'apprentissage, mais au contraire l'*ajoutent*. Ce qui n'était pas le cas dans l'autre type d'école. Je me permets

d'insister sur ce dernier constat, parce qu'on m'a souvent accusée de vouloir soutenir l'enseignement des langues d'origine en lieu et place de langues comme le français. Or ce n'est pas du tout mon propos.

Je pense qu'en valorisant les plurilinguismes, on ne nuit pas à l'apprentissage des langues étrangères dites classiques, comme l'anglais, l'allemand ou le français. Il y a, en effet, un bénéfice mutuel à en retirer pour l'apprentissage du plus de langues possible: il semble en définitive que la valorisation du bilinguisme des enfants migrants par l'école ne nuit pas, au contraire, au développement de l'enseignement des langues étrangères, et contribue de surcroît à renforcer les valeurs positives accordées à la langue d'accueil. Les différences d'attitudes observées chez les enseignants et chez les élèves concernant la langue d'origine, selon les groupes présentés ici, démontrent que l'école a un rôle à jouer en ce sens, et dispose d'une marge de manoeuvre importante dans la mise en place de représentations sociolinguistiques positives.

6. LES BIBLIOTHEQUES INTERCULTURELLES

6. LES BIBLIOTHEQUES INTERCULTURELLES

"Avant, je me sentais étranger parmi ma famille sans pour autant me sentir suisse. Maintenant je me sens autant suisse qu'espagnol. J'ai une double référence culturelle, et c'est une grande richesse".
Fernand Melgar, réalisateur espagnol et lausannois

Présentation

La première bibliothèque interculturelle a été créée en 1988 à Renens (VD), sur l'initiative d'un groupe de parents bilingues et d'enseignants. Par la suite, d'autres bibliothèques sont nées dans le sillage de Globlivres, à Bâle (JuKiBu), Zurich (Kansbi), Thoune (Biblios), Genève (Livres du Monde) et dernièrement à Neuchâtel (Bibliomonde)[12]. Il faut souligner que la création de ces bibliothèques s'inscrit à la suite d'un long parcours de travail mené par des enseignants dans différentes écoles. A ce propos, l'exemple de la bibliothèque interculturelle de l'école du Livron (GE), qui fut une des premières en Suisse romande, sera présenté plus loin.

Ces bibliothèques interculturelles offrent aux enfants, aux familles ainsi qu'aux enseignants des ouvrages dans les langues les plus répandues de chaque région: en albanais, allemand, anglais, arabe, espagnol, français, grec, italien, kurde, persan, portugais, serbo-croate, tamoul, turc et plusieurs autres langues encore. On y trouve des romans, des bandes dessinées, des dictionnaires, des ouvrages documentaires ainsi que des "livres-ponts", c'est-à-dire des livres bilingues ou des traductions dans différentes langues d'une même histoire. Chaque bibliothèque est gérée par une association indépendante et survit grâce au travail de nombreux bénévoles et à divers dons et subventions. Ces bibliothèques sont réunies en une organisation faîtière fondée en 1993, l'Association "Livres Sans Frontières", qui a pour tâches principales de réunir les expériences et de propager l'idée de base dans toute la Suisse.

Les principales activités de ces bibliothèques sont le prêt au public, le prêt de stocks aux enseignants, aux bibliothèques scolaires ou communales, l'accueil et la visite commentée pour les classes scolaires, les animations (contes en différentes langues, séances de lecture, jeux, fêtes, expositions,...), la recherche de documentation dans les langues demandées par les lecteurs.

---

[12] Pour plus d'information sur ces bibliothèques, un descriptif peut être obtenu à l'adresse suivante:
Association Livres sans Frontières
c/o Globlivres
Rue Neuve, 4 bis
1020 RENENS
Tel.: 021 635 02 36

Pourquoi présenter une bibliothèque interculturelle dans le cadre de ce colloque ?

Les bibliothèques interculturelles sont un excellent outil de travail pour une ouverture à la présence multiculturelle et multilingue de nos régions. Elles proposent un espace où chacun, migrant ou autochtone, peut mettre en valeur son identité culturelle et sa langue maternelle, ceci dans une perspective dynamique d'enrichissement mutuel. Elles tentent de construire une passerelle entre le pays d'origine et le pays d'accueil, grâce à plusieurs milliers d'ouvrages qui présentent les similitudes, les diversités et surtout les richesses des différentes cultures qui cohabitent dans une région. Elles contribuent ainsi à l'intégration des étrangers dans la société d'accueil en revalorisant leur culture. Les échanges interculturels sont favorisés grâce à la présence de documentation sur les différentes cultures et langues. Elles offrent en outre aux étrangers la possibilité de lire dans leur langue maternelle et les encouragent à la lecture "en famille"; les parents ne dominant pas la langue d'accueil ont, par exemple, la possibilité de lire des contes à leurs enfants dans leur langue maternelle.

Les bibliothèques interculturelles dans les écoles

C'est en 1978-79 déjà que l'équipe pédagogique de l'école de Châtelaine (ville de Genève) a élaboré pour la première fois un projet de pédagogie interculturelle avec Sylviane Magnin Hottelier comme animatrice de la première bibliothèque interculturelle du canton. Les enseignants ont dès lors géré de nombreuses animations en collaboration avec leurs collègues des cours de langue et de culture organisés par les consulats italien et espagnol. Quelques années plus tard, dans un autre quartier du canton, à l'école du Livron à Meyrin Elisabeth Zurbriggen anime une nouvelle bibliothèque interculturelle.

Ce projet cherche à enrichir la vie scolaire en exploitant la diversité culturelle représentée dans l'école. Toutes les classes se rendent chaque semaine à la bibliothèque interculturelle. Elles participent à diverses activités pédagogiques, basées principalement sur la littérature enfantine, l'expression, la géographie et les disciplines artistiques. Ces différentes animations visent toujours à augmenter les connaissances de tous les élèves et à favoriser la compréhension mutuelle. Elles permettent également aux enfants étrangers de se situer plus facilement par rapport à leur appartenance culturelle et de mieux s'intégrer à la vie scolaire.

Plusieurs animations tirent parti de la langue d'origine des élèves. La langue est un élément culturel authentique, son utilisation évite de tomber dans un folklore inapproprié ou de développer des stéréotypes. Devant toute la classe, des histoires sont souvent contées dans une autre langue que le français. Un langage simple, soutenu par un support visuel est alors prévu pour faciliter la compréhension de tous. Des mots en langues étrangères sont aussi prononcés par l'ensemble de la classe lors de jeux ou d'apprentissage de chansons, poésies et comptines. Des livres dans différentes langues et des ouvrages bilingues sont également présentés et prêtés aux enfants.

Ces animations n'ont pas pour but d'approfondir les connaissances linguistiques des élèves étrangers mais de légitimer leur bilinguisme. Valorisée à l'école, la pratique de leur langue maternelle est maintenue plus facilement à la maison, ce qui favorise une relation parentale plus harmonieuse. Ce type d'animation permet aussi de sensibiliser les enfants autochtones à l'apprentissage d'une deuxième langue. Cette expérience interculturelle amène également d'autres profits. Par l'intermédiaire de la bibliothèque interculturelle, l'école s'ouvre davantage aux familles des enfants étrangers. Plusieurs parents animent

de temps en temps des ateliers ou apportent leur contribution pour la préparation d'animations. Une collaboration régulière s'instaure également avec les enseignants des cours de langue et de culture organisés par les consulats.
Actuellement, la bibliothèque interculturelle du Livron fonctionne sans animatrice, c'est-à-dire que les titulaires se chargent eux-mêmes de l'animation. Les enseignants, formés à la pédagogie interculturelle, animent eux-mêmes leur bibliothèque interculturelle, à tour de rôle. Depuis, d'autres bibliothèques d'école se sont ouvertes, équipées de livres en différents langues ou de livres bilingues.
Jusqu'à présent, ces projets ont été essentiellement profitables pour les élèves et les enseignants des écoles possédant ce genre de bibliothèque. Ce type d'expérience pourrait cependant être mieux exploité par les nombreux partenaires de l'éducation. Les animations de bibliothèques ont prouvé, s'il en est encore besoin, que toutes les disciplines scolaires permettent de développer une pédagogie interculturelle. Partant de ce constat, chaque méthodologue pourrait donc situer systématiquement sa discipline dans cette dimension et donner aux futurs enseignants les outils nécessaires à une bonne compréhension et maîtrise de l'éducation dans une classe multiculturelle.

IV. TABLE-RONDE

IV. TABLE RONDE

animée par
Jacques-André Tschoumy, Directeur de l'IRDP, Neuchâtel

avec la participation de
Thérèse Guerrier, Direction de l'enseignement primaire, Genève

André Barthassat, Enseignement spécialisé, Genève

Jacques Mino, Classes d'accueil du Cycle d'Orientation, Genève

René Longet, Député, Genève

Christiane Perregaux, Commission Ecole du CCSI et
Université de Genève

J.-A. Tschoumy

Ce matin, les représentants des communautés culturelles se sont exprimés en français, dans cette langue qui nous est ici commune. Cette pratique est pourtant typique d'un modèle que j'appellerais "*mono*". Tous les intervenants se sont sentis obligés de parler la langue du pays, la langue du territoire, pour faire part de leurs demandes à l'institution scolaire. Mais de quoi ces communautés ont-elles besoin ? De locaux, d'enseignants et de temps, c'est-à-dire de mesures en marge du système éducatif suisse. Or, toutes ces mesures se situent dans un modèle additif. Lorsque la situation change, on ne réorganise pas le système, on prend une nouvelle initiative qui s'ajoute à toutes celles existant déjà.

Cet après-midi pourtant, vous avez peut-être remarqué que les exemples d'Angleterre, de Genève, de La Chaux-de-Fonds proposaient non plus un modèle additif, mais un modèle visant à une intégration des différentes mesures à l'intérieur d'une institution mobile, prête à la flexibilité.

En trente ans, de 1960 à 1990, le paradigme concernant les langues a migré.
En 1960, lié au modèle "*mono*" avec toutes les exclusions que l'on sait, c'était le modèle "*ou bien, ou bien*", "*soit toi, soit moi*". "Non seulement la langue de mon territoire prédomine, mais c'est encore la seule qui soit réellement digne d'intérêt; c'est donc à toi, migrant, et à toi seul, de t'assimiler!"

Puis est venu, dans les années 80, le modèle "*multi*" et le cortège de mesures dites compensatoires (développement de cours de langues et cultures d'origine, compréhension internationale; je dirais langage Unesco...). C'était le modèle additionnel "*multi*", de juxtaposition, de collection de langues et de communautés, les unes à côté des autres. Il arrive un moment où la gestion de cette addition de mesures-particularités n'est plus possible.

Enfin, depuis peu - début des années 90 -, on assiste à l'émergence d'un modèle "*pluri*", qui s'illustre par le foisonnement, comme le modèle "*multi*", certes, mais qui se particularise par la recherche de références communes.

BEST COPY AVAILABLE

Ainsi donc, on va quitter un modèle "*plus-plus*" pour un projet "*et-et*". Vous souvenez-vous, c'est bien ici à Genève qu'Albert Jacquard avait parlé en disant: *"C'est quoi un homme plus une femme ? On peut dire que ça fait 3m.40, mais un homme et une femme, heureusement, ça donne tout autre chose"*. Je crois que notre problème est du même ordre: nous sommes dans un temps où nous avons à travailler à partir du modèle "*et-et*" et non plus à partir du modèle "*plus-plus*".

Avant de donner la parole aux invités de cette Table Ronde, j'aimerais encore faire trois remarques: la première concerne la migration du concept "interculturel", de la représentation "*mono*" à la représentation "*multi*", puis "*pluri*". C'est une histoire très récente (30 ans) dans l'histoire de l'éducation. La deuxième remarque a trait à nos systèmes éducatifs; qu'ils soient suisses ou européens, ils font cohabiter ces trois systèmes, ces trois modèles "*mono*", "*multi*" et "*pluri*", comme autant de strates, de couches géologiques. Il est normal que ces trois courants se retrouvent dans nos systèmes, les changements sont si rapides et si récents. Ma troisième remarque concerne l'espace dans lequel il s'agit d'associer ou d'articuler deux légitimités: une légitimité de territoire qui propose une valeur commune, qui offre ce que j'appellerais un effet-butoir à toutes les communautés qui viennent, et qui viendront encore, à Genève ou ailleurs. Ces communautés doivent bien savoir, par exemple, qu'ici on parle français; ne serait-ce que pour réussir dans la vie professionnelle, ne serait-ce que pour communiquer avec les autres habitants, d'où qu'ils viennent. Cette langue du territoire est légitime certes, et il n'est pas question de la remettre en question, mais cette légitimité doit s'articuler à une logique identitaire, à une logique de cultures et d'identités en mouvement.

Après ces trois remarques, j'aimerais poser les questions suivantes à nos invités: "Mesdames et Messieurs, où vous situez-vous par rapport aux trois modèles dont j'ai parlé, compte étant tenu de vos lieux de référence et de vos lieux d'action professionnelle?
Etes-vous d'accord avec les changements, tels que je les ai décrits : passer du paradigme *"mono"*, vers celui qui est le plus fréquent maintenant, *"multi"*, et demain vers le modèle dont nous avons parlé cet après-midi, qui serait *"pluri"* ? Si oui, comment pensez-vous qu'il soit possible d'avancer du modèle soi-disant homogène vers la mosaïque, et, de la mosaïque, vers le vivre ensemble? D'appréhender la reconnaissance de la différence pour la traiter hier, l'additionner aujourd'hui, la négocier demain ? Pour pointer la différence et la biffer hier, la médiquer aujourd'hui et l'acculturer demain ? Pour procéder à la construction d'un monde de la soustraction hier, de l'addition aujourd'hui, de l'articulation demain ?
En un mot, ce nouveau paradigme, ce nouveau concept *"pluri"* change tout. Souvenez-vous ! Pendant deux siècles, l'école a eu, en France surtout, mais aussi dans tous nos systèmes éducatifs, une grande fonction d'homogénéisation: un peuple, une langue, une école publique. Aujourd'hui, s'agit-il toujours d'homogénéiser ou alors de gérer, de valoriser la diversité ? C'est une révolution copernicienne, comme il a été dit ce matin.

Th. Guerrier

Je ne reprendrai pas les trois modèles de M. Tschoumy. Sa démonstration est brillante et montre bien que nous avons vécu durant ces trente dernières années une évolution. Cette même évolution, nous l'avons vécue aussi à propos des modèles d'apprentissage qui ont bien changé pendant ces 30 dernières années.

Nous nous trouvons aujourd'hui à un carrefour intéressant puisqu'à Genève comme dans d'autres cantons et d'autres pays, on assiste au lancement de projets de rénovation de l'enseignement. A Genève, ce projet prend en compte plusieurs aspects, dont celui de

faire évoluer les modèles d'apprentissage. Aujourd'hui, notre modèle ressemble plutôt à un apprentissage-puzzle: les pièces sont diverses mais pour que l'apprentissage soit réussi, les pièces du puzzle ont à s'ajuster. Il y a quelques années, nous avions plutôt l'image de la construction d'un mur dont il fallait que les bases soient bien assurées pour construire les étages supérieurs. Je fais une similitude entre la question de l'apprentissage et le regard que l'on peut porter sur le modèle "*pluri*" qui vient d'être décrit. Ces deux approches coexistent dans le projet de rénovation de l'enseignement primaire et ce que je souhaite quant à moi, c'est que la question du plurilinguisme ne soit pas traitée comme un problème en marge de la scolarité mais bien comme faisant réellement partie de la problématique scolaire. L'école de demain ne peut pas se passer d'une réflexion et d'une prise en compte de l'évolution de cette question en liaison avec les mouvements de populations.

J'ajouterai que le français à Genève et en Suisse romande est la langue de communication et qu'il est extrêmement important que nous travaillions ensemble autour de cette langue de communication qui permet aux enfants de toutes les écoles de se créer une culture commune, autour d'une langue commune. Je pense, comme nous l'avons relevé plusieurs fois au cours de la journée, que pour entrer dans cette culture commune, résultat d'échanges entre nous tous, il faut avoir une identité propre. Et l'identité ou les identités de chaque enfant doit ou doivent être consolidée (s), reconnue(s). Il y a des chemins différents pour y arriver. Nous l'avons vu à travers les différentes expériences qui nous ont été relatées. Pour sa part, la Direction de l'enseignement primaire est tout à fait prête à travailler dans ce sens: reconnaître les identités spécifiques, en faire une richesse pour la communauté et créer une culture commune autour d'une langue commune.

J. Mino

Les classes d'accueil dont je m'occupe sont un creuset d'expériences dans lesquelles les enseignants voient éclater toutes les certitudes qu'ils pouvaient avoir sur le monoculturalisme, la monopolarité qui compose en général l'idéologie de l'enseignement dont on a parlé ce matin. Le problème reste entier quand on sort des classes d'accueil: comment faire partager notre réflexion sur la pluralité à nos collègues qui ne comprennent pas souvent pourquoi on leur envoie des élèves qui sont si peu intégrés dans ce modèle monoculturel, dans cette classe que l'on considère, quand elle est ordinaire, comme homogène ? Je ne sais pas comment aborder cette question, sinon par la formation continue.

Dans la structure même de l'école, cette idée d'homogénéité, de monoculture est représentée dans l'enseignement des langues. Contrairement à l'école primaire, vous savez qu'au Cycle d'orientation, les élèves suivent des enseignements qui méritent chaque fois une intervention spécifique d'un professeur différent: institutionnellement il y a donc la corporation des professeurs de français, la corporation des professeurs d'allemand, d'anglais, etc. On se trouve tout à fait dans le modèle "*plus-plus*" et en tout cas pas dans le modèle "*et-et*". Ce qui est encore plus grave, c'est que l'évaluation-sélection des élèves se fait notamment sur l'enseignement de l'allemand et des mathématiques. C'est un autre problème certes mais par rapport aux langues, ce n'est même plus le français qui sélectionne la carrière des élèves, c'est l'allemand (avec les mathématiques). On finit par considérer l'allemand comme une langue "théorique", malgré la bonne volonté de beaucoup de professeurs qui sont conscients de ce problème. Des élèves commencent l'allemand au primaire, continuent pendant trois ans au Cycle et sont toujours confrontés, malgré les efforts développés pour en faire une langue communication, à une langue-sélection, à une langue-norme, à une langue-autorité et cela rebute bon nombre d'entre eux.

Je crois que si on garde ce style d'apprentissage, il n'est pas nécessaire de proposer de l'espagnol, de l'albanais, du somali, etc.; on ne va pas y gagner grand chose. Il faudrait d'abord essayer de sortir l'allemand de son statut de langue-sélection pour en faire une langue comme les autres, que les enfants souhaitent apprendre pour communiquer. Si l'allemand obtient un nouveau statut en dehors des considérations officielles (l'anglais l'a déjà en partie), on pourrait avoir beaucoup plus de langues à option. Le rêve, ce serait que les élèves puissent choisir entre trois voir quatre langues qu'ils seraient tenus de prendre mais qui n'auraient plus le même statut de langue-sélection. Dans les classes d'accueil nous faisons cette expérience: sur 8 à 10 élèves, il y a souvent 6 nationalités différentes, 6 langues différentes. La langue française est la langue commune de communication sans qu'elle soit immédiatement langue-sélection.

A. Barthassat

Je parle ici en mon nom, mais mes propos s'appuient sur des expériences menées avec des enfants qui ont des difficultés scolaires qui se manifestent souvent à partir de ce qu'on appelle un problème de langue. Pour y avoir réfléchi dans deux endroits qui ont particulièrement modifié mon cursus: la rencontre avec le monde de la surdité où on pratique à Genève un bilinguisme depuis 1981 et également avec les adolescents de 16 ans en difficulté qui poursuivent leur scolarité dans une école qu'on appelle Ecole de Formation Préprofessionnelle (EFP). Je me suis intéressé à leurs représentations, à la manière dont ils analysent leurs difficultés par rapport à la langue. Je pense situer ma réflexion dans le troisième modèle décrit par M.Tschoumy mais je ne voudrais pas qu'on réduise l'enjeu à un problème de langue et de langage; je crois que c'est beaucoup plus compliqué et que nous ne pouvons pas oublier deux concepts-clé, essentiels dans l'enseignement spécialisé: celui d'identité, dont on a parlé ce matin, et celui de compétence. Certains enfants arrivent dans l'enseignement spécialisé non pas pour des problèmes de langue ou de langage mais pour des problèmes d'identité : l'identité liée à l'image de soi, l'identité meurtrie, l'image de soi blessée. Quant aux compétences, elles sont essentiellement liées à des problèmes d'usages sociaux: l'enfant a-t-il assez d'occasion de les exercer ? Je voudrais apporter quatre éléments et réaffirmer, après ce que j'ai entendu aujourd'hui, qu'il faudrait vraiment sortir d'une logique d'enseignement.

a) Les langues s'apprennent beaucoup plus qu'elles ne s'enseignent. Elles s'apprennent dans un environnement avec des référents et des modèles. Elles ont à sortir du modèle scolaire habituel, du modèle décontextualisé, du modèle papier/crayon.

b) Le deuxième élément est un constat auprès d'adolescents en difficulté. Ces enfants, qu'on devrait appeler plurilingues plutôt que migrants, savent si peu qu'ils le sont, savent si peu que leurs compétences plurilingues sont des compétences d'avenir pour l'Europe et pour l'humanité. Il faudrait de temps en temps le leur rappeler. On remarque que même les enfants qui sont en grosse difficulté pour la langue écrite parlent en tout cas deux langues et les parlent bien. En ce qui concerne le concept de non francophone: j'ai appris il y a peu de temps qu'on parlait d'allophone et pas de "non-quelque chose", c'est important de changer notre discours mais il faut évidemment aller plus loin que le discours. Il n'est pas encore très courant de considérer ce que ces enfants ont plutôt que ce qu'ils n'ont pas.

c) Dans les usages sociaux, on comprend mieux une langue qu'on ne la parle. Il me semble important que les personnes qui s'expriment au nom de communautés extra-nationales le fassent aussi dans **leur** langue, affirmant ainsi leur origine, leur particularité, leur identité. C'est également avec la communauté sourde que j'ai pris conscience de cette affirmation. Vous avez pu vous-mêmes être témoins de certaines

émissions à la télévision où les sourds affirment leur identité en parlant la langue des signes, qui est traduite pour les entendants. Il y a quelque chose à prendre de cette direction. Cela existe dans certains colloques plurilingues où chacun s'exprime dans sa langue.

d) Enfin, permettons-nous d'être un peu utopique et de ne plus nous situer dans le "il faut" mais dans le "comment". L'enseignement dans la langue et non pas l'enseignement de la langue me paraît une voie à suivre. L'atelier de cet après-midi me l'a confirmé: on peut développer les différents aspects du langage en traitant des informations du monde environnant sur le plan du temps (l'histoire), de l'espace (les aspects géographiques), sur le plan biologique (les sciences naturelles) et sur le plan physique (l'environnement). De même, on pourrait associer un même statut langagier aux aspects musicaux et aux autres formes artistiques d'expression. Enfin, j'ai beaucoup de plaisir à constater qu'en dix ans des progrès ont été effectués: on ne parle pas la même façon de cette question et on trouve un intérêt pour tenter des démarches de formation. Je proposerais que, autant au niveau de la formation des enseignants, qu'au niveau de la culture commune à construire entre communautés, entre enseignants et parents des différentes communautés, on se mette à plusieurs, chacun avec sa propre identité pour inventer des démarches à entreprendre, pour oser les entreprendre avant même de les avoir complétement définies.

Ch. Perregaux

J'ai l'impression aujourd'hui que la vision "*mono*" est vraiment ébranlée et je m'en réjouis. Quelque chose est en train de se passer. Le "*multi*" est certes un passage mais la réflexion de cette journée nous entraîne dans le "*pluri*". La période est aux tâtonnements, à la recherche, à l'expérimentation et c'est normal. La déconstruction de certains de ces concepts n'est pas toujours facile. On a l'impression de se trouver dans un chaos déséquilibrant qu'il faut réordonner, retravailler. En sommes-nous à ce point-là ? Je le pense. C'est un moment passionnant, un temps de tâtonnement, d'expérimentation, de recherche, je me répète, mais un temps absolument fondamental .

Cette brisure, cet ébranlement qui est en train de se faire entre le "*mono*", le "*multi*" et le "*pluri*" donne des espaces et des interstices dans lesquels vont émerger de nouvelles propositions, de nouvelles pratiques. Les expériences dont nous avons parlé cet après-midi font partie de ces brèches, elles sont à poursuivre. Le tâtonnement actuel est celui de la diversité, il n'y a pas de modèle unique à proposer pour faire vivre le concept "pluri".

Quand Monsieur Barthassat parlait du "comment", je pensais au foisonnement de propositions et d'expériences qui pourraient se mener à deux niveaux:
a) Dans la réalité des classes, on modifie des pratiques, on s'invente des pratiques nouvelles avec l'appui et la réflexion des autorités (sans prise de conscience des intérêts partagés entre les enseignants et les autorités, les changements sont très difficiles).
b) L'inscription de cette dimension dans la formation initiale et continue est indispensable et les lieux de rencontres avec les maîtres de langues et cultures différentes, avec les autres partenaires, avec les parents de quelque communauté qu'ils soient sont également gages du succès de l'orientation "*pluri*".
Il ne s'agit pourtant pas de se lancer dans tout et n'importe quoi. Le foisonnement d'expériences doit pouvoir être suivi, analysé, capitalisé. Enfin, dans notre société en mouvement et en recherche je pense que la pluralité, son respect et sa défense, doit faire partie des valeurs communes à développer. Elle doit être une composante essentielle de cette culture commune dont nous avons parlé à plusieurs reprises et que nous avons à construire.

René Longet

Vous avez parlé tout à l'heure de regard extérieur et c'est vrai que je prends connaissance aujourd'hui d'un certain nombre d'éléments. Je crois que le politique -que je ne représente pas dans sa diversité et sa complexité (vous connaissez mon appartenance)- doit se poser la question de la scolarité *multi*culturelle ou mieux, me semble-t-il de la multiculturalité dans la scolarité. Mais la première question que le politique doit se poser, s'il veut être honnête c'est: est-ce qu'il veut accepter cette *multi*culturalité dans la scolarité? Ici, beaucoup de convaincus et beaucoup de praticiens sont réunis mais il ne faut pas oublier tous ceux qui ne sont pas ici. Evidemment qu'il est possible de se leurrer, de s'illusionner dans une salle comme celle-ci et de penser que la partie est déjà gagnée. Le politique est-il donc d'accord avec l'objectif et ensuite une fois qu'il y adhère, comment va-t-il le favoriser ? Très souvent, on saute une des étapes et c'est l'échec. Plus tard, je dirai deux ou trois choses sur ma façon de penser les objectifs et pourquoi je trouve cela bien.

Je pense que s'il est difficile d'avoir des politiques avec nous ici, ce n'est pas un désintérêt du monde politique pour cette question. A Genève tout particulièrement, tout le monde sait, quelle que soit son appartenance partisane, que beaucoup de communautés sont rassemblées sur le territoire. On parle beaucoup de la vocation internationale de Genève. Elle se traduit sur le terrain par une population internationale très importante. Donc on ne peut pas faire de la politique en ignorant cela. Cependant, le monde politique est très peu au fait du concret, du terrain. Il y a peu d'informations grand public sur la question discutée aujourd'hui. L'autre jour, on a lu dans la Tribune de Genève que 34 ou 35 langues étaient parlées par des élèves des écoles. Je crois que c'est des messages qu'il faut commencer à répéter pour qu'on en prenne conscience. Il y a également trop peu de messages plus spécifiques, plus ciblés qui parviennent dans les rouages des décideurs politiques. En général, les documents qui nous parviennent ne sont pas conçus pour ce terrain-là. Je crois qu'il y a un déficit d'information avec, je dirais, un certain "good will" de départ, mais une méconnaissance assez large du problème.

Une des suites possibles de cette journée est de partager ces réflexions avec d'autres, d'aller plus loin. Les trois étapes que M. Tschoumy a si clairement identifiées, je ne suis pas du tout sûr qu'elles soient familières à ceux qui ont vaguement entendu parler de la question. Je crois qu'on est au stade d'une élaboration intellectuelle qui s'est construite par l'observation des mouvements sociaux et des pratiques scolaires, par la prise en compte des recherches sur les questions linguistiques et identitaires. Pour que le monde politique entre dans ce type de problématique, il faut l'aider parce que la vie du politique c'est toujours la bousculade, le manque de temps. On passe d'un sujet à l'autre, et il faut pourtant que cette thématique s'impose dans l'agenda du politique.

Si je me pose la question "comment valoriser la langue de l'autre?", je vois au moins trois problèmes.

1. Celui du statut des enseignants et de la perméabilité de l'école. Il faut avoir un certain nombre de personnes qui maîtrisent un certain nombre de langues qui ne sont absolument pas exigées pour les diplômes pertinents pour l'Instruction publique; ces personnes doivent pouvoir pénétrer dans les classes et apporter leurs savoirs. La perméabilité des structures scolaires est une vieille question, et comment va-t-on gérer les différences de statuts administratifs ? C'est une préoccupation pour beaucoup; pour ma part, je serais pour une école beaucoup plus perméable.

2. Le deuxième point est celui de la gestion du temps: comment intègre-t-on toutes ces préoccupations dans les horaires ? On ne va pas imposer une double scolarité en langue étrangère pour les enfants allophones, mais il faut quand même articuler tout ça et trouver des solutions réalistes dans les horaires qui sont aujourd'hui ceux de l'école.

3. Le troisième point concerne le programme; c'est peut-être le plus décisif. Jacques Mino en a parlé tout à l'heure, c'est le statut de la langue ou plutôt des langues dans le programme scolaire. On a beau créer des îlots dans lesquels certaines langues sont soudainement valorisées, dans le cursus scolaire ce sont les langues inscrites au programme qui comptent pour les diplômes qui sont valorisées. La réflexion d'aujourd'hui remet en question le statut et le choix des langues au niveau des diplômes. J'ose à peine évoquer la nouvelle maturité, cause de nombreuses disputes, et c'est un vaste problème aussi que de remettre en question la filière jusqu'au bout: qu'est-ce qui est pertinent en terme de connaissances aujourd'hui, en 1995 et demain, pour quelqu'un qui vit en Suisse, quelle que soit son origine ? Il va falloir ouvrir les filières, et pourtant les tenants des maturités monolithiques sont encore nombreux. C'est peut-être là la gestion de la différence la plus difficile à maîtriser parce qu'on se trouve confronté à des arbitrages politiques extrêmement délicats: comment articuler l'apprentissage de l'allemand, de l'italien et des langues dont on a parlé aujourd'hui ?

Enfin, nous devons gérer tout cela dans une ambiance obsédante et oppressante d'économies budgétaires. Heureusement qu'aujourd'hui la créativité n'a pas été étouffée immédiatement par cet "on ne peut rien faire parce que ça coûte". En général tout est assez vite arrêté par cette ambiance noire au niveau des budgets et on ne peut pas toujours vouloir faire qu'on fasse plus avec moins. A un moment donné on n'y arrivera plus.

J.A. Tschoumy

Après ce premier tour de table, j'aimerais que nous passions à la seconde question en nous interrogeant sur les relations entre les systèmes éducatifs en mouvement, tels que nous les avons décrits, et la société. Si je pose cette question, c'est que j'ai l'impression que nous, acteurs des systèmes éducatifs, sommes dans la situation du coureur cycliste échappé du peloton et qui se dit: *"Nom d'une pipe! Qu'est-ce que je m'en vais faire? Je continue de pédaler ou j'attends les autres?"*. Je m'explique: nous essayons en éducation de donner un sens positif à la diversité, mais, soyons clairvoyants, au niveau fédéral, on ne valorise pas la diversité, on la contrôle, on essaie de la limiter. La diversité est à maîtriser, alors que nous avons dit ici toute la journée que la diversité devait être valorisée. Je nous considère donc comme les échappés du peloton dans lesquels se côtoient tous les Départements cantonaux et fédéraux de Justice et Police (ce sont ceux qui ont le plus à faire avec la population étrangère) et de politique sociale. Nous sommes en tête. C'est exceptionnel! L'école est en général toujours en léger retard. Il est d'ailleurs normal qu'elle ait un temps de retard: elle ne peut pas épouser toutes les modes. Or, ici, nous sommes devant, et tous seuls, ou presque. Il n'y a jamais homogénéité dans l'action: les uns se trouvent devant, et d'autres derrière. Cette fois-ci, c'est l'école qui est devant. L'école est peut-être le seul lieu où parents et enfants des diverses communautés se retrouvent, déposent leurs demandes, leurs appels à l'identité linguistique ou culturelle. Ce n'est donc pas étonnant que ce soit l'école qui soit investie la première, par rapport aux autres sphères d'action de l'État.

Mais comment faut-il continuer pour faire progresser la question et les pratiques ? Faut-il faire sans dire ? Faut-il faire, puis dire ? Faut-il faire et dire ? J'ai posé cette même question hier à différents hauts cadres du Secrétariat suisse des chefs des Départements de l'Instruction Publique. Les avis sont divers. La majorité préfère le pragmatisme helvétique: on fait et on ne dit pas. Il est vrai que, finalement, ce pragmatisme helvétique, avec la dispersion du pouvoir sur 26 cantons, ouvre des possibilités d'actions.

Ma question subsidiaire est celle du partenariat avec les associations de parents des diverses communautés, avec des groupements divers comme ceux qui sont ici aujourd'hui. Le système éducatif devrait compter avec les communautés culturelles

présentes sur le territoire: une publicité s'imposerait auprès de ces communautés, afin qu'elle sache ce que l'école leur offre. Mais une telle information, de la part des enseignants, par exemple, n'activerait-elle pas un retour de manivelle de la part des autorités ? Nos collègues enseignants ne peuvent pas travailler avec le sentiment d'être hors la loi, d'être des aventuriers dans un maquis interdit. Si ce que nous essayons de proposer n'est pas légitimé par les autorités, il viendra un jour où nos idées seront combattues. Il faut assurer une légitimation, un statut à ce que nous allons faire. Alors, faire sans dire, faire puis dire, faire et dire ? C'est la question que je vous pose. Et pour reprendre la comparaison cycliste, nous faut-il nous efforcer de tirer le peloton, un regard en arrière, pour maintenir la cohésion institutionnelle et sociale ? Ou faut-il continuer à pédaler seuls en tête?

R. Longet

Il vaut mieux parfois que certaines initiatives se prennent sans qu'on demande 36000 autorisations et qu'on ait besoin de tout expliquer. D'ici à ce que vous ayez fini d'expliquer et de quémander, le monde a déjà changé sans vous. C'est pourquoi je crois que c'est bien d'aller de l'avant, puis à un moment donné de chercher des alliés et de se mettre à rendre les pratiques publiques.

Anna Lietti disait ce matin qu'il y a aujourd'hui un combat entre deux modèles d'organisation du monde. Je pense effectivement qu'il y a dans le monde un combat entre deux modèles d'existence identitaire. Le premier c'est le modèle de l'Etat-nation; tout le monde est pareil à l'intérieur et tout le monde est opposé à ceux qui sont à l'extérieur. On retrouve ce modèle dans l'histoire d'hier et d'aujourd'hui et les drames que ce monde vit actuellement sont très directement conséquence de cette volonté de réduire l'identité à l'appartenance exclusive à un groupe dans lequel chacun est pareil. Ces groupes qui se veulent identitairement uniques et opposés aux autres sont tous potentiellement en guerre avec les autres.

L'autre modèle, qui n'est peut-être pas encore assez élaboré pour être un modèle antithétique, est pourtant le modèle de l'espoir. C'est le seul qui soit vivable : tous égaux en droits mais tous différents. Le droit à une pluralité identitaire est reconnu; on refuse de mettre les gens dans une boîte en disant "le Français est comme ça, l'Allemand est comme ça, le Tutsi est comme ça, le Hutu est comme ça et tous ceux qui ne sont pas comme ça seront coupés en petits morceaux" ce qui malheureusement n'est pas une métaphore.

Il faut se rendre compte que ce sont ces deux options qui aujourd'hui mènent le monde, soit vers une coexistence possible, soit vers une explosion planétaire. Pour revenir très prosaïquement à notre propos, je dirais que le traitement des identités minoritaires peut se faire sur les deux modèles décrits précédemment; on peut prêcher la ghettoïsation des minorités et on recrée en petit le mécanisme de l'Etat-nation. Ce n'est pas en créant de petites chapelles à gauche et à droite pour ceux qui sont différents qu'on va résoudre les questions du "vivre ensemble"; au contraire, on prépare alors la poursuite du fractionnement, des identités exclusives.

Je suis fermement convaincu que nous avons là une des clés pour la survie de l'humanité: elle ne survivra que si elle arrive à sortir de ce fantasme de l'identité exclusive. Demain et aujourd'hui déjà, des hommes et des femmes ont de plus en plus des identités multiples. Le reconnaître, l'accepter, le gérer, c'est pour nous la seule façon de survivre. La non-coïncidence des langues et des Etats, dont parle Anna Lietti, est une clé essentielle. Ici, j'aimerais faire le parallèle avec la Suisse, parce qu'au fond nous sommes dans un pays qui est tout à fait intéressant à cet égard et nous avons tendance à l'oublier un peu. La

Suisse n'est pas un Etat-nation. C'est un pays dont les frontières linguistiques n'ont rien à voir avec les frontières politiques; c'est un Etat qui nous vient d'avant les Etats-nations, même si on fait la part de la mythologie; en 1291 il n'y avait pas d'Etat-nation, c'est une invention plus récente. Y a-t-il peut-être dans notre histoire et dans notre identité profonde de non Etat-nation une clé prémonitoire pour l'avenir ?

On se pose beaucoup aujourd'hui la question de l'identité suisse et je suis persuadé que si on valorisait l'identité plurielle de la Suisse sans chercher une identité mythique, on pourrait faire de grandes choses. Malheureusement on se réunit dans la peur de l'étranger comme ailleurs. Nous ne sommes pas les seuls mais ce sentiment existe très fortement chez nous. Nos trois langues nationales ne sont pas des langues nationales en fait, ce sont des langues européennes qui se parlent en Suisse; nous sommes un morceau de l'aire francophone, un petit bout de l'aire germanophone et un tout petit bout de l'aire italophone sans oublier l'aire romanche. Nous ne parlons pas "suisse" mais nous parlons des langues d'Europe. Ces langues ne se parlent pourtant pas partout en Suisse: on ne se fréquente pas, on se tourne le dos et les minorités linguistiques n'arrivent plus à trouver leur place dans ce pays.
Nous avons une richesse extraordinaire, un modèle qui pourrait être porteur d'avenir, qui nous vient de loin, qui nous a permis de survivre et de coexister depuis longtemps sans guerre interne. Qu'en fait-on ? La querelle sur l'identité de la Suisse est très forte aujourd'hui; elle apparaît sur les questions européennes, à travers les débats sur les étrangers, sur l'ouverture et à travers des débats comme ceux d'aujourd'hui. Nous avons tous les atouts en main pour sortir de cette querelle, mais je pense que notre difficulté provient de la contradiction que nous exprimons entre les deux modèles qui se combattent dans le monde entier: le modèle de l'Etat-nation centralisateur et réducteur, et le modèle des identités multiples. En Suisse nous avons deux conceptions de l'identité; pour la première, l'identité est en quelque sorte fossilisée, et pour la seconde, l'identité est en mouvement et elle essaie de s'ouvrir.

Je termine par trois questions:

- Est-ce que l'idée d'avoir une nation plurilingue est compatible avec l'idée du réduit national, alors que ces langues sont des langues d'Europe ?

- Est-ce que c'est compatible d'avoir peur des immigrés et d'oublier qu'on a été terre d'émigration pendant des siècles ?

- Est-ce que c'est logique de dépendre à plus de 50% du commerce extérieur pour la vie quotidienne et d'avoir peur des étrangers ?

Nous avons à résoudre nous-mêmes cette crise interne; trancher ce noeud gordien dans lequel nous nous sommes enfermés et se dire une fois pour toutes que c'est dans notre nature profonde que d'être un modèle de pluriculturalité. Le débat d'aujourd'hui est fondamental parce qu'il fait partie du débat entre deux façons d'être suisse.

J. Mino

Le faire et le dire, c'est la question de Jacques-André Tschoumy. Dans l'école, il vaut mieux faire et se taire. La "cuisine" interne à l'institution est si compliquée que s'il faut mettre toutes les hiérarchies en mouvement chaque fois qu'on prend une initiaitve on complique la vie de tout le monde et la sienne en particulier.

Pour la deuxième question qui touche à la société, j'ai une autre analyse. Dans son dernier livre, Louis-Jean Calvet cite Bourdieu qui dit: "la langue n'est pas seulement un

instrument de communication, elle est également un signe extérieur de richesse". Aujourd'hui, nous n'avons peut-être pas eu le temps de situer le problème linguistique dans l'ensemble de la personnalité d'un élève. L'élève d'où qu'il soit a affaire à deux langues maternelles; la langue parlée à la maison et la langue qui lui permet de communiquer en situation officielle, dirons-nous. Donc à l'école. Dans la mesure où il a déjà reçu la culture suffisante pour négocier des situations de communication diverses dans sa propre langue, il aura une adaptation plus facile au monde scolaire. Des élèves n'ont pas eu cette possibilité. Je pense à certains élèves portugais du fond de certaines vallées, à certains élèves du Kosovo ou de Somalie qui n'ont pas été confrontés à la gestion linguistique de ce type de situation. Quand ils arrivent, sur quatre langues qu'ils devraient savoir, c'est à dire, deux modes de langue maternelle, deux modes de connaissance du français (la langue des copains dans la cour et celle des profs à l'école), ils n'en savent qu'une et c'est un déficit socio-culturel très important.

En classe, en début d'année, nous avions la fille d'un diplomate indonésien. Cette fille était musulmane, elle ne portait pas le voile comme la fille somalienne qui était à côté d'elle parce qu'elle savait déjà que notre code ici n'était pas le même que chez elle. De plus, elle savait déjà l'anglais. En six mois elle est passée dans une classe ordinaire; elle avait tous les codes, en dehors du code linguistique, qui lui permettaient de s'adapter. Les élèves kosovars n'ont souvent que leur code à leur disposition. Il n'ont pas eu besoin de mobilité même au niveau linguistique et ils ne savent manipuler leur propre langue que comme la langue des relations familiales. Quand ils se rendent au cours de langue maternelle, l'enseignant dit: "Ils ne savent même pas l'albanais", car ils ont beaucoup à apprendre dans leur langue d'origine et dans la langue du pays d'accueil. Le saut socio-économique est extrêmement important entre la situation de paysan de montagne au Kosovo et la situation de citadin, avec tous les problèmes que vous connaissez ici.

L'intégration, l'identité d'un enfant ne passent que pour une petite partie à travers les problèmes linguistiques et il y a tout un autre problème socio-économique qui se pose, un problème d'adaptation, celui qui crée le handicap scolaire déjà, celui qu'on ne sait pas très bien gérer à l'école. Et c'est là que j'arrive à ma deuxième réponse: je crois qu'on a un problème politique à poser en dehors de l'école qui concerne le statut socio-économique de ces enfants. Il n'est pas possible de garder les Kosovars sous 16 statuts différents, et qu'il y en ait 350 aujourd'hui qui soient menacés d'un départ. Comment voulez-vous que ces enfants travaillent, s'intègrent, ça les rend fous. Je ne parle pas des professeurs. Les conditions de travail dans lesquelles les pères travaillent, les conditions culturelles vécues à la maison, ce sont des problèmes politiques; alors ma réponse est: il faut poser les problèmes politiques, pas comme enseignants à l'intérieur du DIP, mais comme enseignant-citoyen, ou comme citoyen si vous n'êtes pas enseignant, sur la place publique. Il faut s'organiser pour ça, il y a le Centre de Contact, il y a du travail qui se fait. Mais je voudrais que les enseignants se motivent plus pour poser le problème à l'extérieur.

A. Barthassat

Personnellement, je dois déroger pour gérer les différences et la complexité, et quand je déroge, c'est en pleine responsabilité. Enseigner, c'est gérer l'imprévisible tous les jours et c'est donc pouvoir et savoir déroger sans demander la permission, sauf si cela a une incidence sur le fonctionnement du système. Il faut essayer, tenter et puis ensuite le dire et valoriser ce qui doit l'être. Je suis d'accord avec l'analyse de Jacques Mino sur les différents facteurs en jeu. J'ajouterais en plus l'importance du jeu des facteurs internes à l'individu, qui sont souvent exacerbés par le milieu socio-économique ou par les questions de langues quand elles se posent. Je dirais en conclusion que, au niveau des objectifs à atteindre et des décisions à prendre, il faut beaucoup de clarifications et pour

qu'il puisse y avoir clarifications, il faut le "dire". Il faut vraiment se payer la liberté de définir en pratiquant ou de pratiquer en définissant.

Ch. Perregaux

Pour poursuivre sur l'élément politique, il me semble que dans l'école comme dans la société on fonctionne dans la logique du binaire, qui nous mène dans une impasse. C'est de cette façon que nous réussissons à avoir deux gestions de la population du pays: une gestion des autochtones et une gestion des étrangers. Passer dans l'axe "*pluri*" c'est abandonner la logique binaire qui s'introduit jusque dans la façon de penser aux élèves: on parle des Suisses et des étrangers en élucidant la question de savoir si ce critère est pédagogiquement pertinent. On entend dire fréquemment: "j'ai tel pourcentage d'enfants étrangers dans ma classe", ce qui infère que plus le pourcentage est élevé, plus la classe est lourde. J'ai entendu dernièrement une anecdote intéressante à ce sujet. Dans une grande école de la ville de Genève où chaque degré nécessite plusieurs classes, les enseignants ont décidé d'équilibrer leur population en les composant d'un même nombre d'enfants suisses et étrangers. Au bout de peu de temps, les enseignants se sont rendu compte que leur profil de classe n'était pas du tout identique. Certains se plaignaient de leur classe faible, et d'autres étaient très contents de leurs élèves. Belle démonstration de l'erreur de jugement au sujet de ce critère tout administratif, mais qui ne dit rien du moment de l'arrivée des élèves, de leur scolarité antérieure, de leur allophonie, de leurs stratégies d'apprentissage, de leur plus ou moins grande facilité à s'adapter, etc. Et qui fait comme si les élèves suisses étaient également un groupe homogène. Cette représentation binaire ne fait de bien à personne et de tels raisonnements la cultivent, l'alimentent. L'exigence démocratique demande de penser pluriel, demande d'ouvrir la citoyenneté scolaire à d'autres impératifs qu'à des critères de nationalités.

Mais retournons aux questions linguistiques. Nous sommes en Suisse dans une impasse totale dans la discussion politique qui se mène sur les langues nationales. Les avis sont divergents et reflètent le pouvoir des communautés ou leur peur. Je pense que la vision "*pluri*" à laquelle nous amène notre réflexion actuelle peut nous aider à définir la place des langues extra-nationales et à reformuler de nouvelles articulations dans notre propre discussion interne. Enfin, en ce qui concerne le laisser dire et le laisser faire, je vois une assymétrie flagrante entre ce qui se passe dans l'école et dans le monde politique. A l'école, on fait, on fait même beaucoup et on ne dit pas. Souvent on dit tellement peu qu'on a de la peine à activer le changement à l'extérieur. Par contre, à l'autre extrême, dans le politique, nous sommes dans le monde du discours, mais d'un discours qui n'est pas toujours alimenté par une connaissance des pratiques qu'enseignants et élèves développent quotidiennement dans l'école.

La vision plurielle nous entraîne vers des changements qui auront besoin, pour se réaliser, d'une alchimie entre les différents "faire" et les différents "dire" dont je viens de parler. C'est ainsi que nous pourrons avancer. Enfin, pour reparler des espaces institutionnels à habiter, j'en citerai deux très proches: le projet national de recherche 39 intitulé "Migrations et relations interculturelles" et les projets de rénovation comme celui de l'école genevoise. Allons-nous nous donner les moyens d'occuper ces espaces ?

Th. Guerrier

Monsieur Tschoumy a dit que l'école était en avance, qu'elle s'était échappée du peloton, je dirais: pour une fois, tant mieux. J'ajouterais que c'est assez normal puisqu'on s'occupe des enfants d'aujourd'hui qui seront les adultes de demain. L'école se doit d'anticiper. Mais comment oublier que l'école n'est pas autre chose que le reflet de notre société? Si aujourd'hui nous sommes réunis ici entre gens convaincus, intéressés par les questions scolaires et de société liées à la dimension migratoire, nous avons du travail à faire avec l'ensemble des enseignants comme avec l'ensemble de la société, et également avec les politiques.

J'aimerais ajouter que la question qui nous occupe aujourd'hui n'est pas d'abord une affaire de moyens financiers. Je suis toujours un peu navrée quand on aborde les questions scolaires par la question des moyens. Bien entendu, les moyens sont nécessaires mais ils ne sont pas premiers dans les changements d'attitude, dans la prise en compte des questions de pluriculturalité. Rappelons que c'est d'abord une question d'attitude, d'ouverture avant d'être une question de moyens. On a dit, d'autre part, que la multiplicité des langues à Genève et en Suisse souvent était un problème que le politique connaissait plus ou moins bien. J'aimerais bien qu'on ne parle pas de cette question comme d'un problème, mais comme d'une richesse que nous avons à exploiter. Tous les enseignants qui sont là et qui sont préoccupés par cette question le savent bien puisqu'ils essaient d'utiliser cette richesse et qu'ils en font quelque chose au niveau des apprentissages et de l'évolution des enfants.

J'ai fait tout à l'heure le parallèle entre situation d'apprentissage et situation pluriculturelle. Pour moi, c'est la même question traitée sous deux aspects particuliers: grâce à l'évolution des recherches, nous savons que l'enfant apprend dans des situations riches, complexes et que le multilinguisme est une des composantes de cette complexité qu'il faut intégrer à notre école, et non pas laisser en dehors.

Terminons par la question du "faire" et du "dire": que met-on entre deux ? Je pense que nous devons faire et que nous devons dire. Nous avons rappelé le projet de rénovation de l'école primaire. Nous allons essayer de le réaliser tous ensemble, mais nous ferons encore mieux si les responsables des cours de langue et de culture travaillent avec nous, si toutes les personnes intéressées par la richesse de la pluriculturalité travaillent avec nous. Il est nécessaire pour la lutte contre l'échec scolaire d'intégrer la dimension pluriculturelle et c'est une garantie pour la société de demain, une garantie pour nos jeunes. Selon moi, il faut d'abord faire, et puis dire. Il faut s'appuyer sur des expériences positives dont nous pouvons faire état. Nous savons, parce que nous avons déjà mené beaucoup d'expériences, que c'est réalisable; cette dimension est intégrable et la lutte pour la réussite scolaire est possible pour autant qu'on s'en donne tous les moyens et pas seulement des moyens matériels.

V. L'APRES-COLLOQUE

V. L'APRES-COLLOQUE

Propositions et perspectives

Dès le colloque terminé, la commission école du Centre de Contact Suisses-Immigrés a poursuivi sa réflexion. Elle a repéré les idées fortes de la journée, dégagé les contradictions, les lacunes les plus évidentes qui s'étaient exprimées et s'est mise d'accord sur des propositions et des perspectives de travail à moyen et long terme.

Un moment charnière

Cette journée s'est située à un moment charnière de la réflexion sur la place des langues à l'école. En effet, jusque-là, les enseignants et les chercheurs ont surtout valorisé les langues des élèves issus de familles migrantes en fonction de l'apprentissage du français et de l'installation d'un nouveau monolinguisme dans la langue du pays d'immigration. Aujourd'hui l'objectif est complémentaire: la reconnaissance et la valorisation de la langue de la famille reste certes un atout pour l'acquisition du français, mais sa reconnaissance sociale devrait avoir une influence sur le statut même de la communauté qui la parle. De plus, le patrimoine linguistique de toute la société se trouve enrichi des apports des différentes communautés.

Lors du colloque, il avait été décidé de braquer le projecteur sur la question des langues tant elles sont outils, moyens privilégiés de communication pour favoriser la socialisation et pour promouvoir la réussite scolaire. En outre, toute la réflexion, toutes les initiatives prises au sujet des langues ont des répercussions sur les liens qu'entretiennent les personnes, les communautés et les groupes linguistiques entre eux. A travers une politique d'ouverture aux langues, ce sont les communautés qui composent la société et leurs membres qui sont reconnus comme acteurs de la vie de la cité. Les multiples stéréotypes qui qualifient négativement certaines langues et qui disqualifient également les communautés qui les parlent ont alors tendance à s'estomper. Ce processus d'ouverture est déjà présent dans certaines écoles mais il est encore trop tôt pour avoir des données précises concernant un meilleur apprentissage du français et de la langue familiale qui en aurait résulté. On peut toutefois estimer que la reconnaissance des langues permet un développement plus complet et serein des enfants et qu'elle a sans conteste une influence sur la co-habitation et la compréhension entre communautés.

Changer avec le changement de population

La migration a modifié la composition de la société. Autrefois elle était souvent monolingue et se disait monoculturelle. Aujourd'hui, le métissage linguistique et culturel en est une de ses caractéristiques principales (voir tableaux statistiques). L'espace scolaire ayant passé par les mêmes étapes se trouve maintenant plurilingue. Les participants à la Table ronde l'ont confirmé. Le français est certes la langue dominante sans pour autant rester la seule langue légitime dans l'école.

Dans cette situation, une question difficile, qu'il ne faut pourtant pas hésiter à affronter, reste ouverte: de quelle manière offrir à tous les enfants - monolingues ou bilingues - d'ici et d'ailleurs - un signe de légitimité envers leur(s) langue(s) familiale(s) ? Il ne s'agit pas de continuer à additionner dans les locaux scolaires - rarement dans l'horaire scolaire - une multiplicité de cours de langue et culture d'origine. D'autres articulations sont à trouver: l'ambition n'est pas que les élèves parlent toutes les langues mais que l'ouverture à la pluriculturalité devienne un processus normal et que l'apprentissage des langues revête un caractère social indispensable. Le dialogue et la connaissance font diminuer la crainte, la peur de l'autre. On le sait. On peut donc penser qu'une perspective d'ouverture à la pluriculturalité, qui existe de fait, participera aussi au développement d'une meilleure compréhension entre les membres de notre société.

Dans le contexte actuel, il est bon de répéter que l'ouverture de l'école aux langues est une chance pour tous les élèves et même particulièrement pour les monolingues.

Les rendez-vous manqués

Plusieurs rendez-vous ont pourtant été manqués lors de ce colloque. Les discours des différents partenaires scolaires: ceux des communautés migrantes, des enseignants de langue et de culture d'origine, des responsables scolaires, des enseignants suisses et des chercheurs se sont suivis sans toujours se répondre. Les présentations d'expériences - fort intéressantes par ailleurs - sont restées propriété des enseignants ou des chercheurs suisses sans qu'y soient associés les enseignants de langue et culture d'origine qui ont pourtant assuré en grande partie le succès des projets actuels.

Rendez-vous manqués également entre les parents des communautés étrangères et les associations de parents suisses, absentes du colloque. Pourtant la question de l'ouverture de l'école aux langues les concerne aussi.
Rendez-vous différés entre les responsables scolaires et les autres partenaires. Dans ce domaine, la recherche de lieux de concertation devient urgente.

Dialogues de bas en haut et de haut en bas

Très concrètement, des pratiques partagées entre enseignants titulaires et enseignants de langue et culture d'origine devront se développer afin que naissent des stratégies pédagogiques communes, une culture commune en quelque sorte. Du côté des associations de parents, de nouvelles initiatives de coopération devront également se prendre. Dans ce processus, l'appui des responsables scolaires est indispensable. Ce n'est qu'à ce prix que l'école s'ouvrira de plus en plus aux langues des élèves. Sans cette nécessaire reconnaissance, le travail entrepris restera embryonnaire. Cette problématique

devrait s'insérer dans les rénovations que connaissent la plupart des cantons romands dans le domaine de l'éducation. Un des credos affirmés des rénovations est de partir de l'enfant et de différencier l'enseignement; partir de sa langue et la reconnaître, partir de ses savoirs, n'est-ce pas adhérer à un des points centraux des projets didactiques et pédagogiques actuels ?

La migration en mouvement

Les communautés étrangères n'ont pas toutes la même familiarisation avec le fonctionnement des institutions de la société d'accueil. Les unes ont une grande expérience de l'école autochtone et les autres sont en train de découvrir les possibilités offertes par l'institution scolaire. Les unes vivent sur leurs acquis et les autres auraient besoin d'informations pour offrir aux élèves de leurs communautés les mêmes prestations éducatives. Les unes sont représentées officiellement par leurs Etats, signataires d'accord bilatéraux avec la Suisse, les autres ne bénéficient pas d'une légitimité étatique dans le sens traditionnel du terme et se trouvent souvent dans des situations précaires. Les unes enseignent à des élèves qui sont souvent en Suisse depuis longtemps ou qui sont des jeunes de la deuxième, voire de la troisième génération. Les autres accueillent des élèves récemment arrivés et dont les familles n'ont pas encore réellement d'insertion dans la vie de la cité. Les enseignants appartenant à ces dernières communautés vivent dans le provisoire permanent qu'il s'agisse de leur salaire (payé par la communauté) ou du matériel éducatif (souvent inexistant).

La question de l'instauration d'un lieu permettant la mise en commun des expériences pédagogiques des différentes communautés, la gestion partagée des cours de langues et cultures et la création d'un partenariat avec les autorités scolaires reste encore ouverte. Dans cette perspective, l'école suisse ne traiterait plus individuellement chaque communauté, mais réunirait les communautés partenaires afin de trouver des aménagements, spécifiques peut-être, mais solidaires. Cette organisation nouvelle pourrait donner lieu à des pratiques communes et atténuer le malaise des élèves qui se voient écartelés entre plusieurs programmes scolaires, entre plusieurs enseignants; élèves comme enseignants se sentiraient alors appartenir à des groupes divers certes, mais partageant néanmoins des intérêts communs.

Echafauder des projets communs

Nous pensons qu'aujourd'hui le développement de projets communs entre enseignants des cours de langue et de culture d'origine et enseignants suisses est à encourager.
L'expérience de l'école du Mail à Genève, par exemple, a montré que, lorsque des enseignants ont un intérêt commun, lorsqu'ils construisent des activités communes, la collaboration s'installe presque naturellement. Plus encore, la place des enseignants de langue et culture dans l'école est modifiée. Ils sont enfin reconnu comme des collègues, comme des professionnels .

Les projets menés actuellement changent notre vision et certainement nos revendications concernant les cours de langue et culture d'origine dans l'école. Faut-il qu'ils prennent place dans l'horaire scolaire mais restent en marge de l'école suisse comme c'est le cas depuis au moins vingt ans pour les cours d'italien ? Faut-il créer une communauté d'intérêt entre les enseignants suisses et étrangers d'une même école ou d'un groupe d'écoles qui vont gérer leur temps en offrant des modes d'intervention diverses selon les besoins (voir les expériences décrites dans ce document) ?

Reconnaître les compétences des enseignants

Comment tirer profit des compétences des enseignants titulaires de classe qui ont vécu ou qui vivent dans une famille traversée par la migration ? Ils sont nombreux et ils vont le devenir plus encore. L'expérience montre que, lorsqu'ils ont la possibilité d'affirmer leur identité plurielle et leurs compétences linguistiques, ils peuvent participer à la reconnaissance des langues des élèves dans l'école. Ils sont des médiateurs précieux dont on sous-estime l'importance. Lorsqu'ils se trouvent insérés dans un projet commun avec des enseignants de langue et culture d'origine, ils s'autorisent à faire part de leurs propres expériences à leurs collègues et ils sont prêts à investir dans leurs pratiques pédagogiques des compétences qui jusque là n'avaient pas de sens dans l'espace monolingue de l'école. Il n'est pas toujours facile de réaffirmer une identité déniée dès sa jeunesse par l'institution scolaire. Les projets d'ouverture aux langues leur proposent un espace à saisir.

Formation des enseignants

Chacun sait qu'une partie de la solution se trouve dans la formation des enseignants: formation initiale pour les prochains enseignants et formation continue pour ceux qui sont dans la pratique, parfois depuis de longues années. Pourtant il est encore rarement fait allusion dans le programme de formation des enseignants à l'hétérogénéité culturelle et linguistique des élèves. La mobilité des populations, l'accueil proposé aux nouveaux arrivants, le rôle de l'école dans le processus d'intégration familial, la reconnaissance des savoirs spécifiques de chaque élève sont encore peu abordés. Certains modules ou séminaires, à choix parfois, peuvent être organisés sans toutefois traverser toutes les disciplines. Mais comment la question de la pluralité culturelle et linguistique pourrait-elle devenir plus visible si les autorités scolaires n'affirment pas elles-même que les modifications de la population scolaire demandent de revoir la formation des enseignants et les pratiques pédagogiques ?

Propositions et perspectives de travail

Aujourd'hui, les questions sont à poser différemment qu'il y a dix ans car elles sont traversées par l'histoire même des migrations, par l'expérience et les pratiques développées depuis longtemps et par l'évolution de la réalité sociale, économique et politique. Les propositions ci-dessous sont complémentaires de celles que nous avons déjà pu faire. Elles veulent toutes participer à la construction d'un espace scolaire ouvert à la diversité et, par là même, aux savoirs des enfants et à leur famille pour aboutir à davantage de réussite scolaire et à davantage d'intégration sociale. Dans cette perspective, nos propositions sont les suivantes:

- Encourager les responsables scolaires à actualiser les recommandations de la CDIP sur la question de la présence des langues d'origine des élèves à l'école.

- Promouvoir un lieu de concertation et de partenariat pour l'ensemble des communautés dont les enfants forment la population scolaire.

- Promouvoir un lieu pour la coordination et la gestion des interventions des enseignants de langue et culture dans l'école. Prévoir, avec les services compétents, l'engagement d'un ou d'une responsable des relations entre communautés.

- Continuer de diffuser l'information concernant l'importance de la reconnaissance de la langue familiale.

- Passer d'une reconnaissance pédagogique de la langue d'origine (favorable pour l'apprentissage du français) à sa reconnaissance sociale (elle fait partie du patrimoine social).

- Promouvoir des projets nouveaux concernant l'ouverture de l'école aux langues et ceci pour tous les élèves.

- Engager la réflexion sur l'articulation entre l'apprentissage des langues dites étrangères et les langues familiales des élèves.

- Engager les enseignants de langues et cultures à jouer de nouveaux rôles dans l'école (voir les projets décrits dans ce document: Mail, Eveil aux langues, Chaux-de-Fonds, etc.) en développant des projets communs avec les enseignants titulaires.

- Ouvrir la formation continue organisée par l'institution scolaire aux enseignants de langue et culture d'origine.

- Engager les enseignants issus de la migration nationale ou extra-nationale à laisser émerger leurs différentes compétences linguistiques et culturelles dans le cadre scolaire.

- Encourager les contacts entre les différentes associations de parents étrangers, ainsi qu'entre ces dernières et les associations suisses.

Au cours du colloque, Anna Lietti et René Longet nous ont renvoyé, chacun à leur manière, à deux modèles d'organisation du monde: le premier se réfère à l'Etat-nation dans lequel se construit l'homogénéisation la plus grande possible en opposition au monde extérieur. Les ensembles sont clos, hermétiquement. Dans le second, certainement le modèle de l'espoir, on sent l'affirmation simultanée de l'égalité de tous et de la diversité de chacun. La pluralité identitaire est reconnue. La pluralité linguistique en fait partie.

BIBLIOGRAPHIE SELECTIVE

BIBLIOGRAPHIE SELECTIVE

ABDALLAH-PRETCEILLE, M., **Des enfants non-francophones à l'école: quel apprentissage? quel français ?** Paris: Armand Colin, 1982.

ABDALLAH-PRETCEILLE, M., **Vers une pédagogie interculturelle.** Paris: INRP, 1986.

ABDALLAH-PRETCEILLE, M., **Quelle école pour quelle intégration?** Paris: Hachette, 1992.

BAKER, C., **Key Issues in Bilingualism and Bilingual Education**, Clevedon: Multilingual Matters, 1988.

CALVET, L.-J., **Les voix de la ville**, Lausanne, Paris: Payot, 1994.

CAMILLERI, C., **Anthropologie culturelle et éducation**, Lausanne: Unesco, 1985.

CAPORALE, D., "L'éveil aux langages": une voie nouvelle pour l'apprentissage précoce des langues, **LIDIL**, 2, 1990, pp.128-141.

DABENE, L., "Les langues et cultures des migrants, quel défi?", **Lidil**, 2, 1990, pp.3-16.

DABENE, L., "Enseignement précoce d'une langue ou Eveil aux langages", In: GARABÉDIAN M., (Ed.), **Enseignements/apprentissages précoces des langues**, Vanves: Hachette, 1990, pp.57-64.

ECO, U., **La recherche de la langue parfaite**, Paris: Seuil, 1994.

Enseigner le français, langue étrangère à l'école primaire et maternelle, **Lidil,** Revue de linguistique et de didactique des langues, 4, Université Stendhal de Grenoble, 1991.

FORSTER, S., **Les enfants de l'immigration à l'école**, Neuchâtel: IRDP, 1993.

HAMERS, J., & BLANC, M., **Bilingualité et bilinguisme**, Bruxelles: Mardaga, 1984.

HAWKINS, E., **Awareness of language**, Cambridge: CUP, 1987.

Les enfants d'immigrés et l'enseignement du français, **Migrants Formation**, 63, Paris: CDNP, 1985.

Les langues et cultures des populations migrantes: un défi à l'école française. **Lidil,** Revue de linguistique et de didactique des langues. 2. Université Stendhal de Grenoble. 1989.

LIETTI. A., **Pour une éducation bilingue**. Lausanne: Payot. 1994.

LÜDI. G & PY. B., **Etre bilingue**. Berne: Lang. 1986.

LÜDI. G. & FAVRE. P. M., **L'avenir de l'écrit et du multilinguisme,** Lausanne: Edipress. 1992.

MAGNIN HOTTELIER. S. et al., **Kaléido,** Inventaire sélectif de supports didactiques. Neuchâtel: Corome/IRDP. 1994.

MOORE. D., "Entre langues étrangères et langues d'origine: transformer la diversité en atout d'apprentissage". **Etudes de linguistique appliquée**. 89. 1993. pp. 97-106.

MOORE. D., "Les orientations scolaires vis-à-vis des langues d'origine et l'apprentissage d'une langue étrangère en contexte multilingue: l'exemple indo-pakistanais à Bradford". In: BOUCHARD & al. (éds): **Acquisition et enseignement / apprentissage des langues,** Grenoble: Lidilem. 1992.

MOORE. D., "Silencio! Se cuenta algo! Escuela y emigrantes o historia de historias". **Idiomas**. 14-15. 1993.

OFFICE FÉDÉRAL DE LA STATISTIQUE. **La Suisse: Terre d'immigration, société multiculturelle. Eléments pour une politique de migration**. Berne. 1995.

PERREGAUX. C., "Je vis à Genève, je vis bilingue". **Le journal de l'enseignement primaire**. 1993.

PERREGAUX. C., "Awareness of language. Prise de conscience de l'usage, du fonctionnement et de la diversité des langues". **La lettre de la DFLM**. 13. 1993. pp.7-10.

PERREGAUX. C., "Quelle place dans l'école pour les langues de l'immigration ?". In: **Cahier no.61**, FPSE, Université de Genève. pp. 67-90. 1990.

PERREGAUX. C., **Les enfants à deux voix,** Berne: Lang. 1994.

PERREGAUX. C., **Odyssea. Accueils et approches interculturelles**. Neuchâtel: Corome/IRDP. 1994.

POGLIA. E., & al., **Pluralité culturelle et éducation en Suisse.** Etre migrant II. Berne: Lang. 1995.

REY. M., **Des enfants de migrants dans la culture scolaire et sociale, questions sociolinguistiques et perspectives pédagogiques.** Neuchâtel: Numéro spécial du bulletin CILA. 1987.

ROULET. E., **Langue maternelle et langues secondes: vers une pédagogie intégrée.** Paris: Hatier. CREDIF. 1980.

SIGUAN. M., & MACKEY. W.F., **Education et bilinguisme**. Paris: Unesco. 1987.

TABOURET-KELLER, A., **Plurilinguisme: revue des travaux français de 1945 à 1973**, Linguistique, vol.11, 2, 1975.

TSCHOUMY, J.A., **Parler européen demain? Politiques linguistiques de l'Europe de demain, réflexions et perspectives à partir du cas suisse**, Neuchâtel: IRDP, 1989.

TSCHOUMY, J.A., **Parler européen demain?**, 5 dossiers, Neuchâtel: IRDP, 1994.

TSCHOUMY, J.A., **Pluralisme et éducation,** Neuchâtel: IRDP, 1994.

TSCHOUMY, J.A., **Du monocle au varilux,** Neuchâtel: IRDP, 1993.

TSCHOUMY, J.A., **Langues et société en l'an 2000: 1ère rencontre de la francophonie,** Neuchâtel: IRDP, 1988.

TSCHOUMY, J.A., **Pour voir l'Europe de demain il nous faudra changer de lunettes**, Neuchâtel: IRDP, 1992.

Un bilinguisme particulier, **Migrants-Formation**, 83, Paris: CNDP, 1990.

VERMES, G., & BOUTET, J., **France, pays multilingue**, Paris: L'Harmattan, 1987.

VOUGA, J.P., & HODEL, M.E., **La Suisse face à ses langues,** Aarau: Annuaire de la Nouvelle Société Hélvétique, 1990.

WALTER, H., **L'aventure des langues en Occident.** Paris, Robert Laffont, 1994.

REVUES

Babylonia, Revue pour l'enseignement et l'apprentissage des langues, Ticino: Ufficio dell'insegnamento medio.

Interdialogos, Idées pour une éducation en contexte pluriculturel, Neuchâtel.

Lidil, Revue de linguistique et de didactique des langues, Université de Grenoble.

Migrants-Formation, Paris: CNDP.